Lenguaje, educación y Estado

La enseñanza de español en la educación secundaria pública uruguaya desde la creación de los liceos departamentales en 1912 hasta 1973

María Cecilia Manzione Patrón

PÁRRAFOSUR

Lenguaje, educación y Estado

María Cecilia Manzione Patrón

Lenguaje, educación y Estado

La enseñanza de español en la educación secundaria pública uruguaya desde la creación de los liceos departamentales en 1912 hasta 1973

PÁRRAFO§UR

© 2020, María Cecilia Manzione Patrón
cemaja@gmail.com

ISBN: 978-9915-40-246-8

Producción editorial (edición, corrección, diseño): PÁRRAFO SUR
contacto@parrafosur.com • parrafosur.com

Edición amparada al decreto 218/96

Queda prohibida cualquier forma de reproducción, trasmisión o archivo en sistemas recuperables, sea para uso privado o público, por medios mecánicos, electrónicos, fotocopiadoras o cualquier otro, total o parcial, del presente ejemplar, con o sin finalidad de lucro, sin autorización expresa de la autora.

Resumen

En esta investigación se estudia, desde una perspectiva político-lingüística, la enseñanza de español en educación secundaria pública uruguaya desde 1912 hasta 1973. Se tomaron como referencia los planes de estudio de 1912, 1936, 1941 y 1963, con sus respectivos programas de las asignaturas Idioma Castellano / Idioma Español, y los libros para estudiantes de Francisco Gámez Marín (1911 y 1913), Francisco Gámez Marín y Agustín Musso (1921), Adolfo Berro García (1930 y 193?), Adolfo Berro García y José Bojorge Peña (1934 y 1935), Adolfo Berro García y Ángel María Luna (1940 y 1941), Esther Zamora de García y Beatriz Bethencourt (1938), José Pereira Rodríguez (1940), Juana de Ibarbourou y José Pereira Rodríguez (1958), Francisco Anglés y Bovet (1941), Luis Juan Piccardo y Nieves A. de Larrobla (1945 y 1946), Celia Mieres de Centrón (1945 y 1946), Élida Blanca Miranda y Eugenia Beinstein de Alberti (1948), Marina López Blanquet (1957 y 19??) y Elodia Luzardo (1969).

La primera parte corresponde a la introducción, donde se presentan algunos conceptos vinculados con la relación Estado-lengua-nación, concretamente, las políticas lingüísticas homogeneizadoras y los instrumentos lingüísticos de la planificación. En la segunda parte, se analiza el proceso de creación de los liceos departamentales en Uruguay. La tercera parte estudia las asignaturas de lengua (1830-1912) y la creación de las asignaturas Idioma Castellano / Idioma Español entre 1912 y 1973. La cuarta estudia los prólogos de los libros para enseñanza de español en este último período, como instrumentos lingüísticos de la planificación.

La creación de los liceos departamentales (1912) significó el segundo hito de la generalización del español en Uruguay, luego del decreto-ley de Educación Común (1877) para enseñanza primaria. Las asignaturas Idioma Castellano / Idioma Español colaboraron en la afirmación del español como lengua nacional y siguieron la norma lingüística peninsular. Los libros para los estudiantes coadyuvaron a la expansión y consolidación del español como lengua nacional.

Palabras clave: enseñanza secundaria, enseñanza de español, nacionalismo, norma lingüística, instrumentos lingüísticos de la planificación.

Abstract

In this investigation, teaching Spanish in public secondary education in Uruguay is studied from a political - linguistic prospective from 1912 to 1973. The study plans from 1912, 1936, 1941 and 1963 were taken as references with their corresponding study plans in the subjects «Idioma Castellano / Idioma Español», and the books for the students by Francisco Gámez Marín (1911 and 1913), Francisco Gámez Marín and Agustín Musso (1920 and 1921), Adolfo Berro García (1930 and 193?), Adolfo Berro García and José Bojorge Peña (1934 and 1935), Berro García and Ángel María Luna (1940 and 1941), Esther Zamora de García and Beatriz Bethencourt (1938), José Pereira Rodríguez (1940), Juana de Ibarbourou and José Pereira Rodríguez (1958), Francisco Anglés y Bovet (1941), Luis Juan Piccardo and Nieves A. de Larrobla (1945 and 1946), Celia Mieres de Centrón (1945 and 1946), Élida Blanca Miranda and Eugenia Beinstein de Alberti (1948), Marina López Blanquet (1957 and 19??) and Elodia Luzardo (1969).

The first part corresponds to the introduction where some concepts associates to the relation State-language-nation are presented, concretely, the homogenizing linguistics policies and the linguistic instruments of planning. In the second one the process of creation of «liceos departamentales» in Uruguay is analised. The third part studies the subjects of the language (1830-1912) and the creation of the subjects «Idioma Castellano / Idioma Español» between 1912 and 1973. The forth one studies the prefaces of the books used to teach Spanish in this last period, mainly as linguistic instruments of planning.

The creation of the «liceos departamentales» (1912) meant the second landmark in generalizing Spanish in Uruguay after the law decision of «Educación Común» (1877) for primary level. The subjects «Idioma Castellano / Idioma Español» collaborated in consolidating Spanish as the national language and followed the peninsular linguistic norm. The students' books helped in the expansion and consolidation of Spanish as the national language.

Key words: secondary education, teaching Spanish, nationalism, linguistic norm - linguistic instruments of planning.

Agradecimientos

Agradezco a Graciela Barrios, mi directora de tesis, por su dedicación, generosidad y entusiasmo para orientar la investigación. A los docentes de la Maestría en Lenguaje, Cultura y Sociedad de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar, por su sensibilidad ante las inquietudes de los maestrandos. A Mariela Oroño y Pablo Albertoni, por su apoyo incondicional.

A Alma Pedretti, por el aporte desinteresado de materiales, anécdotas y riquísima información. A los familiares de los autores estudiados: Beatriz Gámez Marín, Carlos Musso, Diego Piccardo, familia Bojorge-Sánchez, Gloria Mieres, Luján Luna, Marisa García Zamora, Omar Larrobla Aragnouet y Rosa López. A Seni Pedretti, Carmen Cardozo, Juan Justino da Rosa, Lía Vázquez, Ligia Beneditto y Rita Recalde, quienes, como profesores de Idioma Español, me brindaron parte de la historia de su experiencia.

A los compañeros, profesores de enseñanza secundaria, enseñanza técnica y formación docente, y de la maestría, por sus sugerencias. A mis amigos, que me alentaron en los momentos difíciles.

Dedico este trabajo a Julio, Alejandro y Emiliano, que estuvieron siempre presentes en este periplo. A la memoria de mis padres, y a la de mis profesores de enseñanza secundaria y del Instituto de Profesores Artigas.

Índice general

Presentación 17

Parte I
Introducción, objetos y metodología

1. La lengua en la construcción y consolidación de la nacionalidad 21
1.1. Política y planificación lingüística 21
1.2. Estado, nación y lengua 23
1.2.1. Las lenguas nacionales 25
1.3. La enseñanza de la lengua en los Estados nacionales 26
1.3.1. El español como lengua nacional en Uruguay 27
2. La norma lingüística 31
2.1. Lengua estándar y norma lingüística 31
2.2. El español en América 34
2.2.1. La *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* de Andrés Bello 35
2.2.2. La Real Academia Española 36
2.2.3. Los intelectuales uruguayos durante la modernización y en el Uruguay del 900 39
2.2.4. El decreto-ley de Educación Común (1877) y la ley n.º 3939 de creación de los liceos departamentales (1912) 40
3. Los instrumentos lingüísticos de la planificación 43
3.1. La historiografía lingüística 43
3.2. Los libros de texto para los estudiantes 44
3.3. Los programas oficiales para la enseñanza de la lengua 46
4. Objetivos y metodología 49
4.1. Objetivos 49
4.2. Metodología 50

Parte II

La creación de los liceos departamentales en Uruguay

1. La enseñanza secundaria uruguaya en la primera mitad del siglo XIX 59
1.1. Antecedentes (hacia 1830) 59
1.2. El primer ámbito de la enseñanza media pública en Uruguay: el aula de Gramática Latina (1830) 60
1.3. La Universidad Mayor de la República y su plan de estudios secundarios 60
1.4. El Colegio Nacional: el primer establecimiento oficial de enseñanza secundaria en Uruguay 61
1.5. La enseñanza secundaria en la Universidad de Montevideo 62
2. La enseñanza secundaria en el interior del Uruguay (1873-1900) 65
2.1. Los primeros establecimientos de enseñanza secundaria en el interior del Uruguay en el siglo XIX 65
2.2. La propuesta de Manuel Herrera y Obes (1865) 66
2.3. La pugna de la Universidad con los intereses particulares 66
2.4. Consecuencias de la declaración de libertad de enseñanza de 1870. La fundación del Instituto Politécnico de Salto 67
2.5. La Sección de Enseñanza Secundaria en la Ley Orgánica de la Universidad (1885) 69
3. La ley n.º 3939 de creación de los liceos departamentales en Uruguay 71
3.1. La enseñanza secundaria en la primera década del siglo XX 71
3.1.1. Los decretos de 1906 y 1907: objetivos de enseñanza secundaria, financiación y ubicación de los liceos. Dificultades para su instrumentación 72
3.2. El mensaje del Poder Ejecutivo a la Asamblea General (1911) 74
3.3. La ley n.º 3939 de creación de los liceos departamentales (1912) 75
3.4. Los ecos de la ley n.º 3939 en la prensa del interior 77
3.5. Evaluación general de la fundación de los liceos departamentales 82

Parte III

Las asignaturas Idioma Castellano / Idioma Español en la enseñanza secundaria entre 1912 y 1973

1. Del aula de Gramática Latina (1830) a la enseñanza de la lengua en la primera década del siglo XX 87
1.1. La enseñanza del latín en la formación de la élite oriental (1830-1849) 87
1.2. El primer plan de estudios secundarios en Uruguay (1837) 90
1.3. Gramática General como parte de la asignatura Filosofía (1849) 90
1.4. La enseñanza de la lengua en educación secundaria en el período de la modernización (1876-1900) 91

1.4.1. La consagración de la libertad de enseñanza y la supresión de la enseñanza lingüística en la educación secundaria (1876-1879) ... 91
1.4.2. Las asignaturas Gramática Castellana Superior (1890) y Latín y Gramática Castellana (1897) ... 92
1.5. La enseñanza de la lengua en educación secundaria en el Uruguay del novecientos ... 93
2. La asignatura Idioma Castellano en el Plan de 1912 ... 95
2.1. El contexto histórico hacia 1912 ... 95
2.2. El plan de estudios secundarios de 1912 ... 96
2.3. La asignatura Idioma Castellano (Plan de 1912) ... 98
3. Las asignaturas Idioma Español y Español y Literatura Española en el Plan de 1936 ... 101
3.1. El contexto histórico hacia 1936 ... 101
3.2. El Plan de 1932 como antecedente del Plan de 1936 ... 104
3.3. La asignatura Idioma Castellano (Plan de 1932) ... 105
3.4. El Plan de 1936 en Enseñanza Secundaria ... 106
3.5. Las asignaturas Idioma Español y Español y Literatura Española (Plan de 1936) ... 109
4. La asignatura Idioma Español en el Plan de 1941 ... 111
4.1. El contexto histórico hacia 1941 ... 111
4.2. El Plan de 1941 en Enseñanza Secundaria ... 112
4.3. La asignatura Idioma Español (Plan de 1941) ... 112
5. La asignatura Idioma Español en el Plan de 1963 ... 117
5.1. El contexto histórico hacia 1963 ... 117
5.2. El Plan de 1963 en Enseñanza Secundaria ... 118
5.3. La asignatura Idioma Español (Plan de 1963) ... 122

Parte IV

Los prólogos de los libros para la enseñanza de español en educación secundaria en el período 1912-1973

1. Los prólogos de los libros de Francisco Gámez Marín (1911 y 1913) y Francisco Gámez Marín y Agustín Musso (1920 y 1921) ... 129
1.1. Datos biográficos de los autores ... 129
1.2. Los prólogos de los libros de Gámez Marín entre 1904 y 1910. Antecedentes de los libros de 1911 y 1913 ... 132
1.3. Los prólogos de los libros de Francisco Gámez Marín (1911 y 1913) ... 135
1.4. Los prólogos de los libros de Francisco Gámez Marín y Agustín Musso (1920 y 1921) ... 136
2. Los prólogos de los libros de Adolfo Berro García (1930, 193? y 1952), de Adolfo Berro García y José Bojorge Peña (1934 y 1935) y de Adolfo Berro García y Ángel María Luna (1940 y 1941) ... 139

2.1. Datos biográficos de los autores 139
2.2. Los prólogos de los libros de Adolfo Berro García (1930, 193? y 1952) 141
2.2.1. Los prólogos de 1930 y 193? 142
2.2.2. Los prólogos de 1952 143
2.3. Los prólogos de los libros de Adolfo Berro García y José Bojorge Peña (1934 y 1935) 145
2.4. Los prólogos de los libros de Adolfo Berro García y Ángel María Luna (1940 y 1941) 145
3. Los prólogos de los libros de Esther Zamora de García y Beatriz Bethencourt (1938), de José Pereira Rodríguez (1940) y de Juana de Ibarbourou y José Pereira Rodríguez (1958) 149
3.1. Los prólogos del libro de Esther Zamora de García y Beatriz Bethencourt (1938) 149
3.1.1. Datos biográficos de las autoras 149
3.1.2. Los prólogos del libro de Zamora de García y Bethencourt (1938) 150
3.2. Los prólogos de los libros de José Pereira Rodríguez (1940) y de Juana de Ibarbourou y José Pereira Rodríguez (1958) 151
3.2.1. Datos biográficos de los autores 151
3.2.2. Los prólogos de los libros de Pereira Rodríguez (1940) 152
3.2.3. El prólogo del libro de Ibarbourou y Pereira Rodríguez (1958) 152
4. Los prólogos de los libros de Francisco Anglés y Bovet (1941), Luis Juan Piccardo y Nieves A. de Larrobla (1945 y 1946), Celia Mieres de Centrón (1945 y 1946), Élida Miranda y Eugenia Beinstein de Alberti (1948) y Marina López Blanquet (1957 y 19??) 155
4.1. Los prólogos del libro de Francisco Anglés y Bovet (1941) 155
4.1.1. Datos biográficos del autor 155
4.1.2. Los prólogos del libro de Anglés y Bovet (1941) 156
4.2. Los prólogos de los libros de Luis Juan Piccardo y Nieves A. de Larrobla (1945 y 1946) 157
4.2.1. Datos biográficos de los autores 157
4.2.2. Los prólogos de los libros de Piccardo y Larrobla (1945 y 1946) 158
4.3. Los prólogos de los libros de Celia Mieres de Centrón (1945 y 1946) 159
4.3.1. Datos biográficos de la autora 159
4.3.2. Los prólogos de los libros de Mieres (1945 y 1946) 159
4.4. Los prólogos de los libros de Élida Miranda y Eugenia Beinstein de Alberti (1948) 161
4.4.1. Datos biográficos de las autoras 161
4.4.2. Los prólogos de los libros de Miranda y Beinstein (1948) 162
4.5. Los prólogos de los libros de Marina López Blanquet (1957 y 19??) 163
4.5.1. Datos biográficos de la autora 163
4.5.2. Los prólogos de los libros de López Blanquet (1957 y 19??) 164

5. Los prólogos del libro de Elodia Luzardo (1969) 167
5.1. Datos biográficos de la autora 167
5.2. Los prólogos del libro de Luzardo (1969) 167

Consideraciones finales

a. El proceso de creación de los liceos departamentales 172
b. Los planes de estudio y programas de las asignaturas Idioma Castellano / Idioma Español de Enseñanza Secundaria 173
c. Los textos prologales (prólogos, advertencias, dedicatorias, introducciones, etc.) de los libros para los estudiantes 175

Referencias bibliográficas 179

Documentos consultados
1. Libros de estudio para los estudiantes 187
2. Legislación, memorias de la Universidad de la República y de Enseñanza Secundaria 189
3. Legislación nacional y departamental 190

Anexo 193

Índice de cuadros

Cuadro 1. Matrícula de la Universidad de Montevideo (1850-1854) (Acevedo, 1933*b*) 63
Cuadro 2. Asistencia a las aulas de Filosofía, Físico-Matemáticas y Latín (1850-1854) (Acevedo, 1933*b*) 63
Cuadro 3. Matrícula de los liceos oficiales y privados en Montevideo e interior (1891) (Castellanos, 1967) 69
Cuadro 4. Evolución de la matrícula en 1903, 1904, 1905 y 1906 (Universidad de Montevideo, 1907) 72
Cuadro 5. Matrícula y situación académica de los liceos privados del interior (1906) (Universidad de Montevideo, 1907) 72
Cuadro 6. Fechas de creación de los liceos departamentales (1912) 76
Cuadro 7. Matrícula de los diez primeros liceos oficiales del interior del país (*El Telégrafo*, 1912) 80
Cuadro 8. La enseñanza de lenguas (Latín, Francés, Inglés y Retórica) en el ciclo básico de la enseñanza secundaria uruguaya entre 1830 y 1910 88
Cuadro 9. Características del Plan de 1912 y de los programas de Idioma Castellano 97

Cuadro 10. Características del Plan de 1932 y de los programas de Idioma Castellano. 105
Cuadro 11. Características del Plan de 1936 y de los programas
de Idioma Español y Español y Literatura Española. 107
Cuadro 12. Características del Plan de 1941 y de los programas de Idioma Español 113
Cuadro 13. Matrícula de Enseñanza Secundaria (1942, 1950, 1960)
(Nahum y otros, 2007*b*) 118
Cuadro 14. Características del Plan de 1963 y de los programas de Idioma Español 119
Cuadro 15. Título, autores y fecha de publicación de los libros para
la enseñanza de español en el marco de los planes de 1912, 1936, 1941 y 1963 130

§

Presentación

En esta investigación analizo la enseñanza de español (mediante las asignaturas Idioma Castellano / Idioma Español) en la enseñanza secundaria pública uruguaya desde la creación de los liceos departamentales en 1912 hasta 1973 (año en que comenzó un período de revisión de planes y programas), desde una perspectiva político-lingüística. El tema resulta interesante porque es un nuevo hito en la extensión de la enseñanza de español en el ámbito público, luego de la Ley de Educación Común de 1877.

La creación de los liceos departamentales públicos en Uruguay (1912) formó parte de un proyecto nacional del presidente José Batlle y Ordóñez. El plan de estudios secundarios de 1912 apuntó a los estudios posprimarios y preuniversitarios en todo el país. Los sucesivos planes de educación secundaria (1936, 1941 y 1963) continuaron este propósito. El proceso de generalización de la enseñanza secundaria del período 1912-1973 y, como consecuencia de ello, la extensión del español en educación secundaria ratificaron el estatus privilegiado del español en el ámbito educativo, no solo como lengua vehicular de la enseñanza en general, sino también como lengua enseñada, específicamente, en las asignaturas Idioma Castellano / Idioma Español.

Los programas de las asignaturas de enseñanza de español fueron acompañados por libros para los estudiantes, que presentaban propuestas pedagógicas y objetivos particulares.

La investigación consta de cuatro partes. En la parte I, discuto algunos aspectos teóricos e históricos, y presento los objetivos y la metodología. En el capítulo 1 de esta primera parte, presento los conceptos de políticas y planificación lingüística, y su relación con la construcción y consolidación de la nacionalidad, con especial atención al nacionalismo lingüístico. En el segundo capítulo, abordo la norma lingüística y el caso particular del español. En el tercer capítulo, estudio los instrumentos lingüísticos de la planificación, con especial atención a los libros de texto. En el cuarto, presento los objetivos y la metodología de la investigación.

En la parte II abordo la creación de los liceos departamentales en 1912 en Uruguay, y sus antecedentes (considerando la enseñanza secundaria uruguaya desde 1830 hasta 1870 y la enseñanza secundaria en el interior del país en el siglo XIX hasta 1912). Luego, analizo la extensión e implicancias políticas de la enseñanza secundaria pública en Uruguay en la década de 1910.

En la parte III trato el lugar de la asignatura referida a la enseñanza de español en Educación Secundaria entre 1912 y 1973. En el capítulo 1 considero los antecedentes de la enseñanza de la lengua en los estudios secundarios desde 1830 a 1912. En los capítulos 2, 3, 4 y 5 analizo los aspectos relevantes que surgen de la extensión de la enseñanza de la lengua en los estudios secundarios en los programas de Idioma Castellano / Idioma Español, tomando como referencia los diferentes planes de estudio (1912, 1936, 1941 y 1963).

En la parte IV estudio los textos prologales de los libros de español usados en la enseñanza secundaria en Uruguay entre 1912 y 1973, a cargo de los autores que se indican más adelante. Esta parte está dividida en cinco capítulos. En el primero se presentan los prólogos de los libros de Francisco Gámez Marín y de Francisco Gámez Marín y Agustín Musso, publicados durante las décadas de 1910 y 1920. En el segundo, los prólogos de los libros de Adolfo Berro García, de Adolfo Berro García y José Bojorge Peña y de Adolfo Berro García y Ángel María Luna, publicados durante las décadas de 1930, 1940 y 1950. En el tercero, los prólogos de los libros de Esther Zamora de García y Beatriz Bethencourt, de José Pereira Rodríguez y de Juana de Ibarbourou y José Pereira Rodríguez, publicados durante las décadas de 1930, 1940 y 1950. En el cuarto, los prólogos de los libros de Francisco Anglés y Bovet, de Luis Juan Piccardo y Nieves Aragnouet de Larrobla, de Celia Mieres de Centrón, de Élida Miranda y Eugenia Beinstein de Alberti y de Marina López Blanquet, publicados durante la décadas de 1940 y 1950. El capítulo 5, finalmente, trata el prólogo del libro de Elodia Luzardo, publicado en la década de 1960. En los cinco capítulos se exponen los datos biográficos de los autores y en los prólogos se estudian la finalidad de los libros, los asuntos que tratan, las referencias bibliográficas y los destinatarios, con particular atención al modo como se concibe la enseñanza de la lengua.

La tesis se cierra con un capítulo de consideraciones finales, que retoma y evalúa la relación entre lenguaje, educación y Estado en la enseñanza de español en la educación secundaria pública uruguaya, entre 1912 y 1973.

Una parte de esta investigación se realizó durante la licencia según el artículo n.º 75 del Estatuto del Funcionario Docente, otorgada por el Consejo de Educación Secundaria (2014).

§

Parte I

Introducción, objetivos y metodología

En esta primera parte de la tesis discuto la relación de las políticas y la planificación lingüísticas con los procesos de consolidación de la nacionalidad. También trato la cuestión de la norma lingüística y el papel de los instrumentos lingüísticos de la planificación. La introducción está dividida en tres capítulos. En el capítulo 1, estudio los conceptos de política y planificación lingüística, y distintos aspectos de la relación lengua-Estado-nación. En el capítulo 2, abordo la cuestión de la lengua estándar y la norma lingüística del español. En el tercero, trato los instrumentos lingüísticos de la planificación, con especial atención a los libros de texto. Los objetivos y la metodología de la tesis se presentan en el capítulo 4.

§

Capítulo 1

La lengua en la construcción y consolidación de la nacionalidad

Este capítulo trata algunos conceptos teóricos vinculados con las políticas y la planificación lingüística. Asimismo, estudia el lugar que ocupa la enseñanza de la lengua en la construcción y consolidación de la nacionalidad. El enfoque político-lingüístico que elegí para el estudio de la enseñanza de la lengua en la educación secundaria de Uruguay en el período 1912-1973 requiere el tratamiento de la relación Estado-nación y lengua y, con ello, el papel que juega la enseñanza de la lengua en la configuración de los Estados nacionales. Además, examinaré los conceptos de lengua nacional y nacionalismo lingüístico.

1.1. Política y planificación lingüística

Los Estados nacionales han sido un espacio apto para la aplicación de políticas homogeneizadoras de la lengua. Sin embargo, el objetivo de las políticas lingüísticas y su planificación no es únicamente uniformizar, sino también reconocer la diversidad (Calvet, 1997). Hamel (1993: 6) sostiene que «la posibilidad de intervenir sobre el lenguaje está determinada por las relaciones de poder vigentes entre los actores y grupos sociales» y que «las lenguas juegan un papel de primer orden, tanto para organizar la dominación y hegemonía de un pueblo sobre otro, como también en los procesos de resistencia y liberación».

La planificación puede operar tanto sobre el estatus como sobre el corpus de una lengua, y comprende, entre otras cosas, la adopción de una lengua de enseñanza en la educación (Kloss, 1969, en Hamel, 1993). El Estado incide sobre todo en la planificación del estatus. En la planificación del corpus operan más bien las academias de la lengua, las gramáticas y los diccionarios.

Las políticas lingüísticas homogeneizadoras (vinculadas con el nacionalismo y el purismo lingüístico) se orientan a que todos los hablantes deben compartir «una determinada lengua o variedad de lengua para ser considerados ciudadanos cultos, buenos patriotas o participantes de una cultura común» (Barrios, 2011*a*: 591), creando una tensión entre unidad y diversidad, porque se pretende acabar con las diferencias. El purismo y el nacionalismo son ideologías que se identifican con las políticas lingüísticas homogeneizadoras:

> [Mientras que] el purismo lingüístico promueve una determinada variedad de lengua (la lengua estándar) como modelo de corrección idiomática, el nacionalismo lingüístico elige una determinada lengua (la lengua nacional) como referente identitario de la nación. (Ob. cit.: 591)

Distintos agentes planificadores vinculados con sectores de poder (el sistema educativo, la administración) promueven las ideologías uniformizantes que «adquieren mayor o menor relevancia y visibilidad según las circunstancias del contexto histórico en que se inscriben (consolidación de imperios o Estados nacionales, expansión colonial, integración regional, etc.)» (ob. cit.: 591). Las políticas lingüísticas nacionalistas son emprendidas en el marco de los Estados nacionales y se relacionan con el purismo lingüístico en la medida en que se procura preservar la integridad de la lengua nacional.

Según Auroux (2009), existen tres modelos de Estado en relación con las políticas lingüísticas: el modelo con Estado central o absolutismo (que construye una lengua nacional con el control del poder central); el modelo sin Estado central (en el que hay varias lenguas legítimas y no hay centro de decisión lingüística) y el modelo de colonización sobre sustratos no indoeuropeos. Este autor —que estudia el proceso de consolidación del francés como lengua nacional— plantea que es posible hablar de política lingüística prescindiendo del Estado y de instituciones específicas. En este sentido, denomina *política lingüística* al conjunto de acciones por las cuales una sociedad reforma, extiende (mediante las conquistas y la colonización) o irradia (por medio de locutores de segunda lengua, la literatura, la diplomacia o la ciencia) «"su" lengua o administra el multilingüismo en su territorio» (ob. cit.: 137).

La lengua es una institución desde el momento en que una autoridad le otorga «legitimidad» (ob. cit.: 142). Al tiempo que el poder central elige e impone una lengua, la sociedad civil (escritores, instituciones normativas) contribuye al proceso de gramaticalización adoptando esas formas lingüísticas. La política lingüística apunta a «"la lengua misma"» (ob. cit.: 142), es decir, a unificar, enriquecer, aclarar y razonar reglas. Entonces, lo importante no es saber dónde y por quién es hablada la «buena lengua», sino «quién es el amo de la lengua, capaz de definir la buena lengua» (ob. cit.: 144). En definitiva, el amo de la lengua impone la norma y legitima la buena lengua.

Los conceptos de política y planificación lingüística son inseparables, ya que el primero se refiere a la «determinación de las grandes opciones en materia de relaciones entre las lenguas y la sociedad», y el segundo atiende «su puesta en práctica» (Calvet, 1997: 2). La política y la planificación lingüística se ubican en el campo ideológico y político, y otorgan un lugar preponderante al Estado como agente planificador. Barrios (2008), siguiendo a Rubin y Jernud (1971), explica que, como otros tipos de planificación, la lingüística es prospectiva, es decir que está orientada hacia el futuro. No es casual ni ingenua porque «es un cambio lingüístico deliberado, llevado adelante por organizaciones que se establecen a propósito para cumplir con ese fin» (Barrios, 2008: 69). Aunque cualquier grupo puede elaborar una política lingüística, el Estado es el más poderoso agente planificador: «Es precisamente el Estado quien aporta el marco jurídico pero también quien controla y evalúa los comportamientos de los usuarios de la lengua» (Albertoni, 2008: 5).

La expresión *política lingüística* ha sido usada en el ámbito de la sociología del lenguaje, pero es también un campo de aplicación de esa disciplina (Barrios, 2009: 23). Las primeras investigaciones sobre planificación lingüística destacaron el hecho de que para los Estados «la diversidad lingüística presentaba obstáculos para el desarrollo nacional, mientras que la homogeneidad de las naciones se asociaba con la modernización y occidentalización» (Ricento, 2000: 198). Para Bein (1995: 4), «una planificación suele tener éxito en momentos de cambios en las formas de gobierno o movilizaciones sociales importantes». Asimismo, analizando los criterios de la planificación en la enseñanza de las lenguas, Bein (ob. cit.: 3) plantea que el deseo colectivo para que se produzca la intervención no solo depende del tipo de organización política, el nivel de escolarización de la población y el grado de independencia política y económica del país, sino también del grado de aceptación de la población. Las transformaciones sociales que involucran cambios en el poder son procesos aptos para la aplicación de políticas lingüísticas que la población puede aceptar o rechazar, por el lugar que tiene la lengua en la caracterización identitaria de la sociedad.

La planificación lingüística y educativa están estrechamente relacionadas entre sí: «Toda observación de los problemas de la planificación lingüística expresa o tácita pasa indefectiblemente por la observación de los problemas de la planificación educativa» (Behares, 1984: 7). En el caso de Uruguay, tanto la enseñanza primaria como secundaria han reflejado las políticas lingüísticas aplicadas desde el último cuarto del siglo XIX.

1.2. Estado, nación y lengua

Los Estados nacionales decimonónicos toman la lengua como un referente importante para la construcción de la nacionalidad.

Para Renan (1987), el «pacto» de la nación está dado por múltiples factores —religión, comunidad de intereses, geografía, etnia y lengua— aunque ninguno es definitorio. El «olvido» de algunos hechos históricos particulares y el «error histórico» (la tergiversación de los hechos en la narración) «son un factor esencial de la creación de una nación» (ob. cit.: 3). Este autor plantea que «la esencia de la nación consiste en que todos los individuos tengan muchas cosas en común y también en que todos hayan olvidado muchas cosas» (ob. cit.: 4). La nación es «una gran solidaridad» entre los sacrificios del pasado y el «deseo claramente expresado de continuar la vida común»; por eso, la nación es «un plebiscito cotidiano» en el que las personas manifiestan la voluntad de integrar una comunidad (ob. cit.: 11).

El nacionalismo, según Gellner (2001: 13), «es un principio político que sostiene que debe haber congruencia entre la unidad nacional y la política». ¿Cómo se administra políticamente la situación generada por la coexistencia de varias naciones dentro de un mismo Estado, o una nación diseminada o repartida en varios Estados? Muchos Estados consideran que una lengua y una educación compartida son un instrumento válido para la unificación nacional.

Gellner (ob. cit.) sostiene que el nacionalismo se caracteriza por la homogeneidad, la alfabetización y la anonimidad. El nacionalismo apunta a alcanzar una cultura desarrollada, alfabetizada y homogénea, a través de la universalización de la educación, que genera anonimidad o impersonalidad. Para Gellner (ob. cit.) y Hobsbawm (1998), la nación es una invención o artefacto social, una «comunidad imaginada» (Anderson, 1993: 205), cuyos miembros no necesariamente conocen a sus connacionales, pero pueden imaginar su mancomunión, sus límites y los alcances de su soberanía, porque la comunidad imaginada implica una narrativa, amnesias y recuerdos; en definitiva, una cultura común. Anderson (ob. cit.) afirma que el nacimiento de la nación se debe a la incidencia de la alfabetización en la desaparición de tres concepciones culturales: la primera, que una lengua escrita ofrece acceso a la verdad; la segunda, que la sociedad está naturalmente organizada en torno a centros de poder divinos; la tercera, que el origen del mundo y de la humanidad son idénticos.

La alfabetización tuvo un rol fundamental en el nacimiento de la nación porque permitió que «un número rápidamente creciente de personas pensaran acerca de sí mismos, y se relacionaran con otros, en formas profundamente nuevas» (ob. cit.: 62), tan nuevas que la simultaneidad en la comunicación se hizo realidad. La nación es una «fatalidad histórica», una comunidad que se imagina indefectiblemente mediante la lengua (ob. cit.: 207). Es el peso de las palabras puestas en común —la lengua, y no las guerras— lo que determina la comunidad imaginada: «… la nación se concibió desde el principio en la lengua, no en la sangre» (ob. cit.: 205). La lengua, especialmente a partir de la invención de la imprenta, generó la «experiencia de la simultaneidad», «de tiempo homogéneo, vacío» (ob. cit.: 204).

En el proceso de consolidación de la nación, se pone en evidencia el vínculo entre las ideologías lingüísticas nacionalista y purista, que priorizan la eliminación de elementos exógenos. Como indica Kroskrity (2000: 23): «Language, especially shared language, has long served as the key to naturalizing the boundaries of social groups». La lengua marca la línea de pertenencia a un determinado grupo y es un instrumento para construir la nacionalidad, más allá de las pequeñas comunidades. La generalización de la enseñanza de la lengua cumple un rol fundamental en ese sentido.

1.2.1. Las lenguas nacionales. La diversidad lingüística en el interior de los Estados nacionales de los siglos XIX y XX llevó a la imposición de una lengua nacional que habilitara un referente nacional compartido:

> Suelen ser intentos de inventar un idioma estandarizado partiendo de una multiplicidad de idiomas que realmente se hablan, y que en lo sucesivo quedan degradados a la condición de dialectos, y el problema principal de su construcción acostumbra a ser cuál de los dialectos se escogerá para que sirva de base de la lengua estandarizada y homogenizada. (Anderson, 1993: 63)

Los Estados nacionales requirieron la homogeneidad lingüística que implicó la minimización de las diferencias internas y la maximización de las externas (Haugen, 1997). El ideal nacional no solo demandó una lengua propia para que tuviera lugar la comunicación, sino también el rechazo de las variedades exógenas.

La estandarización lingüística promueve a una variedad lingüística homogénea que los ciudadanos consumen en las publicaciones masivas y en la educación. La elección de un dialecto determinado para que sirva de base de la lengua estandarizada responde generalmente a razones políticas, culturales y económicas (Anderson, 1993). En el Estado nacional del siglo XIX, la lengua de élite se convirtió en modelo para un proyecto que trascendía lo local (Hobsbawm, 1998).

Las lenguas hegemónicas en la esfera moderna basan a menudo su autoridad en el anonimato. La lengua en la construcción de la nación es intrínsecamente hegemónica y se apoya en «una visión de ningún lugar» (Woolard, 2007: 133). Es anónima, no pertenece a ninguna persona porque es un saber disponible universalmente por todos; por lo tanto, también es neutral.

La lengua nacional se impone sobre una realidad heterogénea y provoca la necesidad de conocerla y preservarla (Di Tullio, 2003). Por eso, muchas veces en los programas de asignaturas de lengua y en los textos escolares encontramos la identificación nación-lengua en la designación del español como «idioma nacional» o «idioma patrio» (ob. cit.: 197). La idea de la «lengua propia […] asalta con gran insistencia a las personas que tienen un vivo sentimiento nacionalista del idioma» (Alonso, 1943: 155). La lengua propia es «la lengua de la ciudadanía […]

y de la vida pública» (ob. cit.: 158), en definitiva, la lengua del Estado en oposición a la lengua de otros.

El nacionalismo lingüístico es una ideología que se traduce en decisiones políticas en torno a la lengua considerada como nacional, utilizada en los asuntos del Estado, de la educación y administrativos (Fishman, 1982). Las políticas lingüísticas promotoras de una lengua nacional tienden a instalar «formas de nacionalismo lingüístico en la necesidad de purificar la lengua nacional de elementos extranjeros» (Hobsbawm, 1998: 118). Así, la lengua se erige como referente identitario de la nación. El nacionalismo lingüístico otorga a la lengua nacional la «función simbólica de representar la identidad nacional» (Di Tullio, 2003: 15). Conlleva la «lealtad hacia una lengua», que implica el «deseo de una comunidad lingüística de retener su lengua y si es necesario de defenderla contra la invasión extranjerizante» (Garvin y Mathiot, 1974: 308). Como señala Del Valle (2007: 49), «la desaparición de la lengua supone la eliminación de la marca diferenciadora y con ella de la frontera étnica que constituye la base de la soberanía nacional». El nacionalismo lingüístico se basa en un determinado tipo de identidad grupal, facilitada por una lengua común y perteneciente a un territorio políticamente determinado.

1.3. La enseñanza de la lengua en los Estados nacionales

La enseñanza de la lengua incide en la configuración de la identidad nacional de distintas maneras. La movilidad social en los Estados modernos convierte a los individuos en ciudadanos a través de su inserción en el sistema educativo. Se vuelven *exoeducados*, individuos que pueden ser educados por otro individuo; «la exoeducación pasa a ser la norma general» (Hobsbawn, 1998: 49), asegurando que todos sin excepción reciban enseñanza formal, a diferencia de la autorreproducción de la sociedad agraria. Por otro lado, la perpetuación del modelo de sociedad moderna requiere agentes de reproducción —uno de los cuales es el sistema educativo estandarizado y general— que preparan a los jóvenes y los devuelven a la sociedad reproduciendo los valores de la generación anterior. Como indica Gellner (2001: 52):

> El grado de alfabetización y competencia técnica que se exige como moneda corriente conceptual en un medio estándar a los miembros de esta sociedad para tener posibilidades reales de empleo y gozar de una ciudadanía honorable, plena y efectiva es tan elevado que «no puede» ser proporcionado por las unidades de parentesco o locales al uso.

La perpetuación del modelo societario solo puede llevarse a cabo en un sistema educativo nacional moderno, en cuya organización se encuentran los docentes de enseñanza primaria y secundaria, que a su vez tuvieron docentes que les trasmitieron de-

terminados valores. En el centro del orden social moderno se encuentra la figura del docente, como «símbolo y principal herramienta del poder del estado» (ob. cit.: 52).

El nacionalismo no es accidental, dada la supremacía coercitiva de una cultura sobre otras; «implica la difusión generalizada de un idioma mediatizado por la escuela y supervisado académicamente, codificado según las exigencias de una comunicación burocrática y tecnológica módicamente precisa» (ob. cit.: 82).

Una cultura local desarrollada inventa una nación alfabetizada y trasmitida por especialistas. Aunque Gellner (ob. cit.) y Hobsbawm (1998) consideran que la imposición de culturas requiere la educación y la enseñanza de la lengua, la visión de Gellner (2001: 82) acerca del mandato «desde arriba», desde el poder, se opone a la de Hobsbawm (1998), para quien la construcción de la nación —aunque de «ingeniería ideológica consciente y deliberada» (ob. cit.: 101)— se hace «también desde abajo», por requerimiento de la propia comunidad. A pesar de que las naciones se construyen, este último autor considera que los mejores resultados se dan cuando se edifican sobre sentimientos nacionalistas preexistentes.

Una cultura deposita la responsabilidad de la educación en la escuela, especialmente en la enseñanza de la lengua nacional, en su variedad estándar, para lo que se requiere la sistematización de la educación. Para reproducir el modelo lingüístico es necesario, pues, universalizar la educación:

> … el estado es el encargado de proteger, no a una fe, sino a una cultura, y de sustentar un sistema de educación inevitablemente homogéneo y uniformador, el único que puede producir el tipo de personal capaz de cambiar de un trabajo a otro dentro de una economía en crecimiento y, claro está, de realizar trabajos que implican la manipulación de significados y personas, más que de cosas. (Gellner, 2001: 144)

El Estado, a través de la alfabetización masiva, empuja el nacimiento de la nación definida por una cultura determinada. Tanto en los nuevos Estados americanos de comienzos del siglo XIX, provenientes de naciones revolucionarias, como durante su consolidación, a finales del mismo siglo, la uniformidad lingüística (o, por lo menos, el interés en adquirir la lengua dominante en convivencia con las lenguas domésticas) se vio como una necesidad (Hobsbawm, 1998). En los dos momentos —construcción y consolidación de la nacionalidad— se planteó la necesidad de resolver qué lengua (o variedad de lengua) enseñar y cómo mantener la unidad o la particularidad lingüística, cuando se trataba de lenguas heredadas luego de la colonización.

1.3.1. El español como lengua nacional en Uruguay. Como en el resto de los países hispanoamericanos, en Uruguay se adoptó el español heredado de España como lengua de la enseñanza, el gobierno y la administración, con un estatus de lengua

nacional: «… linguistic diversity has always been seen as a problem and state policies have always aimed at promoting Spanish as the national language» (Barrios, 2013: 197).

El decreto-ley de Educación Común n.º 1350 (1877) estableció la educación generalizada, gratuita y obligatoria, y el uso del español como idioma nacional en todas las escuelas del país (Araújo, 1897). Con esta legislación, el tema de la lengua se vinculó con la consolidación del Estado uruguayo (Behares, 1984; Oroño, 2013). Señala Oroño (ob. cit.: 128) que en los años treinta y cuarenta, en un contexto de exaltación patriótica y de sentimientos xenofóbicos respecto de la inmigración, la lengua fue un referente de la nacionalidad junto con otros aspectos como «el arraigo al territorio, el orgullo por la historia de los antepasados y la defensa de las tradiciones».

El proceso de extensión de la enseñanza secundaria a todo el país siguió un camino diferente al de la enseñanza primaria. A pesar de que en 1912 Uruguay implementó la generalización de la educación secundaria pública con la creación de los liceos departamentales, la obligatoriedad de la enseñanza secundaria no se manifestó mediante un texto legal. Recién en 1967, la Constitución de la República Oriental del Uruguay estableció la obligatoriedad de la enseñanza secundaria básica, y la ley n.º 14.101 la reafirmó en 1973. En cuanto a la gratuidad de la enseñanza secundaria, en 1916 se aprobó el proyecto del Poder Ejecutivo que destacaba la educación como derecho del pueblo, continuando las propuestas de José Pedro Varela de 1877 (Bralich, 2008). Entre 1912 y 1973, el impulso del Estado por dotar de enseñanza secundaria a todo el país no fue acompañado por otras medidas legislativas como la obligatoriedad, como había sucedido en enseñanza primaria en 1877. La consagración del español como lengua nacional en el Uruguay fue refrendada en 1912 y 1936, con la implementación de las asignaturas destinadas a la enseñanza de la lengua en educación secundaria.

Plantea Oroño (2013: 72) que la «afirmación de una lengua como nacional se vincula también con la denominación que se le otorga». Uruguay no estuvo ajeno a la polémica que se dio entre los intelectuales americanos y españoles acerca del nombre de la lengua, durante el siglo XIX y al inicio del XX. Las opiniones se centraban en los términos *nacional*, *español*, *castellano* o aquellos que refirieran a cada una de las naciones (*uruguayo*, *argentino*, *colombiano*, etc.) (Lapesa, 1962; Castro, 1960; Borges, 1974).

Tanto en América como en España han alternado los nombres *castellano* y *español* (Alonso, 1943). Ya a mediados del siglo XIX, Bello declaraba que la lengua se llamaba «lengua castellana (y con menos propiedad española) la que se habla en Castilla y que con las armas y las leyes de los castellanos pasó a la América, y es hoy el idioma común de los estados hispanoamericanos» (Bello y Cuervo, 1941: I). El espíritu unitario respecto de la lengua impulsaba a Bello a manifestarse en favor de la denominación que mejor se impusiera frente a la amenaza del fraccio-

namiento (Alonso, 1943). El término *castellano* sería el preferido para los países hispanoamericanos porque refería al lugar de nacimiento de la lengua, mientras que el término *español* estaría evocando «el nombre del idioma nacional» de España (ob. cit.: 133).[1] En América, esta última denominación se evitó porque estaría señalando «una nacionalidad extranjera» (ob. cit.: 133). Algunos países americanos han preferido *idioma nacional* para «justificar la legitimidad de las formas del idioma desde el uso local y no desde el de España» (ob. cit.: 133). Oroño (2013) mostró en su investigación que a fines del siglo XIX, en los libros de lectura de enseñanza primaria uruguaya, los términos *nacional*, *español* y *castellano* eran los más frecuentes para denominar la lengua de la escuela.

Cuando en 1912 comenzó el proceso de extensión de la educación secundaria pública uruguaya, se implementó la asignatura Idioma Castellano. Con ello, el idioma oficial de la educación secundaria remitía a la lengua de Castilla; cuando en 1936 la asignatura de enseñanza de la lengua pasó a denominarse Idioma Español, la lengua oficial de la enseñanza secundaria remitía a la de España en general. Las dos denominaciones se asociaban, en última instancia, siempre con España. En cualquiera de las dos denominaciones predominó una actitud unificadora respecto de la lengua peninsular, aspecto que se relaciona con la norma lingüística privilegiada, como veremos más adelante. Entre 1912 y 1973, no se usó la denominación *idioma nacional*, que implica una connotación más separatista y nacionalista, salvo —muy tenuemente— en los programas oficiales de enseñanza secundaria y en algunos manuales de enseñanza de la lengua.[2]

§

1 Sobre otros aspectos del español de América, ver Alonso (1967).

2 Sobre otros aspectos del nombre de la asignatura de enseñanza de la lengua en educación secundaria uruguaya, ver Pedretti (2008).

Capítulo 2

La norma lingüística

Este capítulo analiza algunos aspectos referidos a la norma lingüística, incluyendo el caso de Uruguay.

2.1. Lengua estándar y norma lingüística

La lengua estándar es el resultado de un proceso de estandarización, por el cual se codifica una determinada variedad para usos formales e institucionales, sobre todo en el sistema educativo. La variedad codificada se erige como norma lingüística ejemplar. En el caso del español, este proceso resulta particularmente complejo, por la coexistencia de distintas normas de prestigio, aunque con un predominio tradicional del estándar peninsular.

La cuestión de la lengua nacional está estrechamente vinculada con la norma lingüística, porque los Estados tratan de preservar la lengua nacional ante cualquier tipo de amenaza por parte de otras lenguas que puedan afectar tanto el estatus como el corpus.

Según Garvin y Mathiot (1974: 303), la lengua estándar es «la forma codificada de un idioma que es aceptada y que sirve de modelo a una comunidad relativamente grande». Estos autores caracterizan la lengua estándar por sus propiedades (estabilidad flexible e intelectualización), funciones (unificadora, separatista, de prestigio y de marco de referencia) y actitudes (lealtad hacia la lengua, orgullo y conciencia de la norma). La estabilidad se logra con una codificación apropiada que permita, a su vez, cierta flexibilidad ante posibles innovaciones; la intelectualización es la posibilidad de lograr «la expresión cada vez más precisa y definida» (ob. cit.: 305) mediante recursos léxicos y gramaticales, para lo que es fundamental la educación.

Las funciones de una lengua estándar se relacionan con determinadas actitudes. La función unificadora (vinculación de hablantes de distintas variedades de una lengua mediante una lengua estándar) favorece la lealtad hacia la lengua. La función separatista (oposición de una lengua estándar a otra) favorece la identificación de un grupo en relación con otros. La función de prestigio (acercamiento a las propiedades ideales de una lengua estándar) genera orgullo por la lengua. La función de marco de referencia (la lengua estándar como modelo de corrección idiomática) contribuye a la conciencia de la norma. Los diccionarios, las gramáticas, las ortografías y los libros escolares son instrumentos de la estandarización porque regulan los usos desde un modelo de corrección.

Para Lauria y López García (2009: 54), «el estándar representa un ideal abstracto de unidad lingüística que permite (con los fines que lo asistan, cualesquiera sean) homogeneizar una realidad lingüística diversa». Este ideal de unidad lingüística da lugar a acciones tendientes a homogeneizar la diversidad.

Bourdieu (2008) destaca que la posesión de la lengua estándar o «lengua legítima» constituye un capital cultural (lingüístico) importante, que determina las relaciones de poder dentro de una sociedad. La lengua *oficial* se vincula indefectiblemente con el Estado y con su proceso de conformación, actuando como «la norma teórica a la que se someten todas las prácticas lingüísticas» (ob. cit.: 22). Para que se imponga como lengua legítima, «es preciso que el mercado lingüístico esté unificado y que los diferentes dialectos (de clase, regionales, o étnicos) estén prácticamente regulados por la lengua o el uso legítimo». La lengua estándar legitima los usos lingüísticos y adjudica a los hablantes el «beneficio de la distinción» (ob. cit.: 35). Las instituciones funcionan como reproductoras de esa dominación que, en definitiva, también es política:

> La integración en una misma «comunidad lingüística», que es un producto de la dominación política reproducido sin cesar por instituciones capaces de imponer el reconocimiento universal de la lengua dominante, es la condición de la instauración de relaciones de dominación lingüística. (Ob. cit.: 23)

El componente ideológico de la lengua estándar ha sido señalado también por Milroy y Milroy (1985: 28), que resaltan su vínculo con la prescripción idiomática: «… it is difficult to separate the nature of language prescription (i.e. imposition of norms of usage by authority) from a number of related phenomena, such as normalization and standardisation of language» (ob. cit.: 2). La *tradición de la queja* («complaint tradition»; ob. cit.: 4) es una consecuencia de la prescripción idiomática y refuerza el modelo correctivo de los grupos de poder.

La norma lingüística es el resultado de una jerarquización entre distintas variantes según un juicio de valor. La conveniencia de una forma en detrimento de otras se establece en función de la interacción lingüística y de las circunstancias so-

ciales, lo que posibilita la coexistencia de varias normas lingüísticas. Aleóng (2001) distingue entre normas lingüísticas explícitas e implícitas. Las normas explícitas resultan de una tradición de codificación y prescripción. La clasificación de los usos lingüísticos en términos de correcto/incorrecto, bueno/malo, puro/impuro es imperativa, autoritaria y arbitraria, y se basa en principios morales. La norma explícita remite a un conjunto de agentes normativos con autoridad y prestigio, como las gramáticas, los diccionarios, los manuales de estilo, las academias de la lengua y las instituciones públicas. Las normas explícitas son impuestas y hegemónicas, y son difundidas por el sistema educativo, los medios de comunicación escritos y la administración pública (ob. cit.).

Las normas implícitas raramente son objeto de reflexión consciente, pero representan usos concretos con los cuales los individuos se presentan en la sociedad; como se trata sobre todo de normas pertenecientes a usos de la lengua oral, no tienen la rigidez de las normas escritas (ob. cit.). Bourdieu (2008) plantea que estas normas implícitas surgen de la complicidad de los usuarios de la lengua que se autocorrigen: «… la dominación simbólica implica […] una especie de complicidad» por parte de los usuarios (ob. cit.: 29).

La norma lingüística se vincula con la prescripción en tanto los juicios de valor intervienen en la jerarquización de variantes, en un proceso de *higiene verbal*:

> Verbal higyene comes into being whenever people reflect on language in a critical (in the sense of 'evaluative') way. The potential for it is latent in every communicative act, and the impulse behind it pervades our habits of thought and behavior. (Cameron, 1995: 9)

Este comportamiento fomenta que todo hablante evalúe constantemente su lengua en relación con otras y que todos crean que hay una autoridad que la regula:

> I have never met anyone who did not subscribe, in one way or another, to the belief that language can be 'right' or 'wrong', 'good', or 'bad', more or less 'elegant' or 'effective' or 'appropriate'. Of course, there is massive disagreement about what values to espouse, and how to define them. Yet however people may pick and choose, it is rare to find anyone rejecting altogether the idea that there is some legitimate authority in language. We are all of closet prescriptivists -or, as I prefer to put it, verbal hygienists. (Ob. cit.: 9)

La prescripción lingüística se basa en la idea de la lengua perfecta que debe ser preservada y se manifiesta en comportamientos xenófobos y elitistas (Barrios, 2011*a*), por lo que aquellas formas consideradas incorrectas son estigmatizadas. La prescripción lingüística se manifiesta fundamentalmente en la escritura.

2.2. El español en América

La «ciudad letrada» (Rama, 1998), concepto referido al «anillo protector del poder y el ejecutor de sus órdenes», fue la base de la burocracia americana en el siglo XIX, compuesta por religiosos, educadores, profesionales y escritores, quienes conociendo la escritura, conocían también el poder porque formaban parte de él. Rama (ob. cit.: 32) señala que el aspecto más sobresaliente de los «dueños de la letra» fue que tuvieron «un poder autónomo, dentro de las instituciones del poder a que pertenecieron», lo que les permitió pervivir como autoridad de alguna naturaleza luego de la independencia de los Estados americanos. Como dueños de la letra, conocedores de la escritura, no solo fueron ejecutores de los mandatos de la jerarquía social, sino también «dueños del poder», puesto que diseñaban «modelos culturales, destinados a la conformación de ideologías públicas» (ob. cit.: 35). La *ciudad letrada* fue sacralizada por la sociedad analfabeta en que se inscribió, sobre todo a partir del siglo XIX, cuando la supremacía de las religiones comenzó a declinar ante la irrupción de las ciencias.[3] La instauración de los Estados americanos implicaba un sistema de leyes que debía ser conocido, y para ello se necesitaba el sistema educativo. Es por eso que los Estados poscoloniales enfrentaron la disyuntiva «de si la quiebra de los lazos con España se hacía extensiva al idioma» (Jaksic, 1999: 507).

Los hechos históricos han mostrado que la norma lingüística española se evaluó como más prestigiosa en general, pero que no hubo una fuerte adhesión. Se hizo necesaria la ampliación y robustecimiento de la educación pública, y la expansión de una lengua universal (para todos) y uniforme (igual para todos), a fin de mejorar la comunicación, difundir el aparato legal y acceder a las nuevas ideas de Europa y de Estados Unidos, sobre todo para promover un ideal ciudadano republicano que permitiera afianzar los nuevos Estados nacionales.

Era la lengua de la metrópoli la que oficiaba de «cerco defensivo respecto a un entorno hostil y, sobre todo, inferior» (Rama 1998: 44). Jaksic (1999: 508) apunta que se temía que los logros de la independencia de los incipientes Estados se malograran por «el abismo potencial entre los líderes políticos letrados y la amplia masa analfabeta», de tal manera que se rompiera la unidad política y lingüística.

Los intelectuales americanos se dieron cuenta tempranamente de que había una contradicción en el hecho de que las nuevas naciones hablaran la lengua de sus conquistadores y esta situación fue percibida como anacrónica (Asencio, 2004). La necesidad de *validar* la diferencia entre el español hablado en América y el hablado en España, que se asociaba a la monarquía, y la extensión de la literatura con nuevas formas lingüísticas reforzaron el espíritu separatista (Niño Murcia, 1997: 102).

---

3 Jaksic (1999: 509) sostiene que la perspectiva de Rama (1998), «aunque sugerente, tiende a exagerar la cohesión y los propósitos de los intelectuales luego de la independencia».

El idioma había pasado a ser el centro de polémicas en la nueva organización política que se aspiraba a consolidar. Los conflictos de identidad se manifestaban en tendencias americanistas e hispanistas en relación con aspectos culturales y lingüísticos.

En las universidades americanas se impartió el latín desde la época colonial y hasta la primera década del siglo XX. Las instituciones gobernadas por criollos necesitaron de la educación para poder trasmitir la lengua y su escritura. Hacia finales del siglo XIX, las leyes de educación común extendieron el conocimiento de una lengua común y, consecuentemente, la educación universitaria. Jaksic (1999: 509) afirma que el «progresivo rechazo del latín contiene tanto elementos ideológicos como gramaticales y lingüísticos». En efecto, el latín se relacionaba con la antigua colonia y con el imperio, en tanto que la lengua del Estado independiente se relacionaba con nuevas funciones públicas, y con la nación. Por otro lado, algunos letrados se oponían a eliminar el latín de los cursos universitarios, ya que habilitaba el conocimiento de literatura y de los tratados sobre jurisprudencia, medicina y teología. Desde el punto de vista gramatical, se planteaba la paradoja de que en América el español se enseñaba siguiendo el modelo descriptivo de la gramática latina, impulsado por la Real Academia Española. Más adelante veremos cómo esta polémica se refleja en los programas de enseñanza de lengua en la educación secundaria uruguaya de comienzos del siglo XX.

En los Estados americanos del siglo XIX, se discutía la autoridad de la Real Academia Española como modelo a seguir en la enseñanza escolar y universitaria. Como señala Zimmermann (2010: 44), los intelectuales americanos del siglo XIX se habían percatado de que «"la misma lengua" ya no era realidad», debido al proceso inevitable de diversificación.

2.2.1. La *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* de Andrés Bello. Luego del proceso independentista americano, los intelectuales tuvieron un importante protagonismo en relación con la norma lingüística a adoptar, habida cuenta de que el español es una lengua de estandarización pluricéntrica (Clyne, 1992; Fontanella de Weinberg, 1991), es decir, con varios centros de estandarización y difusión.

En el siglo XIX, la concepción sobre la lengua de Andrés Bello fue centro de debate entre los intelectuales americanos y españoles. La *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* de Andrés Bello —publicada en 1847— jugó un papel clave desde mediados del siglo XIX para unificar la lengua frente a las nuevas formas americanas. Desde su publicación en 1771, la gramática de la Real Academia Española se constituyó en marco de referencia en el ámbito hispanohablante. Sin embargo, la *Gramática* de Bello ejerció gran impacto tanto en América como en España. Su publicación provocó un debilitamiento de la normativa de la Academia Española que detentaba su autoridad lingüística desde 1713 (Del Valle, 2011). Según Del Valle (ob. cit.: 557), la *Gramática* «no suponía una

declaración explícita de independencia lingüística», sino que declaraba la intención unificadora de la lengua frente a los avances de las variedades americanas y, para ello, entendía que las variedades castellanas se tomaran como referente de la norma de la lengua de los Estados americanos.

Bello significó para Hispanoamérica una suerte de nexo entre América y España. Más allá de su intención correctiva, la obra de Bello tuvo como objetivo primordial «proteger la unidad del idioma pues se veía como inminente la pérdida de una lengua común». Esta preocupación conduciría a Bello a la publicación de la *Gramática*, para que los americanos conocieran los usos de la literatura de España y de los americanos cultos, y reconocieran las formas «viciosas» del lenguaje popular (Niño Murcia, 1997: 113), otorgando a la lengua un perfil hispanoamericano en relación con España:

> Mis lecciones se dirigen á mis hermanos, los habitantes de Hispano-América. Juzgo importante la conservación de la lengua de nuestros padres en su posible pureza, como un medio providencial de comunicación y un vínculo de fraternidad entre las varias naciones de origen español derramadas sobre los dos continentes. (Bello y Cuervo, 1941: VII)

El prestigio de la *Gramática* de Bello en toda Hispanoamérica preparó para el cultivo del «buen gusto en el hablar», la fundación de las academias de la Lengua correspondientes y la «reafirmación de los vínculos con la madre patria» (Niño Murcia, 1997: 135).

En América, la *Gramática* de Bello representó la protección del casticismo lingüístico. Sobre la base de la fraternidad de los pueblos hispanohablantes, el espíritu rector de Bello fue «la conservación de la lengua en su "posible pureza"» (Alfón, 2008: 73). La amplia divulgación de la obra de Bello se explica en su preocupación por «el problema de la unidad de la lengua» (Moré, 2004: 1). El peso de la *Gramática* de Bello —que impulsaba un modelo de castellano de América próximo a España— fue casi unánime entre los intelectuales (ob. cit.).

En la obra de Bello, la norma lingüística americana se define teniendo en cuenta la oposición americano/español y la oposición gente educada / gente no educada. Del cruce entre estas dos dicotomías se configuró la identidad lingüística de lo nacional-americano. Para Bello, la norma lingüística de los americanos cultos es la lengua legítima (Asencio, 2004), la «variedad considerada representativa para circular por el sistema educativo» (Narvaja de Arnoux, 2008: 251).

2.2.2. La Real Academia Española. En el siglo XIX, España siguió manteniendo relaciones comerciales y culturales con sus excolonias, que incluyeron la cuestión lingüística. Por un lado, en 1870 la Real Academia Española manifestó su interés en establecer Academias americanas. Por otro lado, algunos intelectuales america-

nos entendieron que el vínculo con España era conveniente desde el punto de vista lingüístico y cultural. El siguiente fragmento del discurso de Miguel Antonio Caro pronunciado en la Academia Colombiana en 1881 es elocuente al respecto:

> Entretanto el interés de mantener la unidad de la lengua, que de diversos pueblos independientes que hablan y cultivan, forma una nación, una sola patria literaria, demanda que los diferentes miembros de esta colectividad demuestren con signos visibles que pertenecen a un cuerpo y que tienen una cabeza; y no hay medio tan razonable y justo de satisfacer a esta necesidad, conciliando ambiciones y acallando celosas rivalidades, como que las capitales de las Repúblicas hispanoamericanas, representadas por juntas literarias de carácter permanente, y cada una en su jurisdicción respectiva, entiendan en las cosas de la lengua distinguiendo, en lo regional, aquello que por su origen y otras condiciones merezca vivir y entrar en el caudal de la lengua, para recomendarlo a la adopción general, y aquello que carece de títulos y no ofrece ventajas, para descartarlos del lenguaje literario y relegarlo a la oscuridad o al olvido. Y para que este trabajo sea armónico y fructuoso, todas esas corporaciones han de subordinarse, con razonable adhesión, al principal centro literario de España, como depositario más calificado de las tradiciones y tesoros de la lengua. Mantener por medios semejantes tan grandiosa y fecunda unidad, fue sin duda el objeto que tuvo en mira la Academia Española cuando acordó establecer Academias correspondientes en las capitales de todas estas Repúblicas. (Citado en Jaksic, 1999: 519)

La unidad de las naciones americanas se demostraba en la unidad de la lengua, que era velada por una entidad central, la Academia de Madrid, que, a su vez, subordinaba a las academias de las repúblicas hispanohablantes. España asumía la tutoría cultural y lingüística de las naciones americanas. Jaksic (ob. cit.: 521) subraya dos aspectos de la independencia americana: la ruptura política, por un lado, y la continuidad lingüística y cultural, por otro:

> El idioma compartido, después de todo, no hacía menos colombiano, chileno o español a quien hablaba la lengua de Castilla. Planteaba, por el contrario, una utopía de unión, que dos siglos de independencia no han logrado menoscabar.

El idioma no solo fue compartido, sino también impuesto mediante instituciones que cimentaron la «utopía de unión» (ob. cit.: 521) entre América y España.

La aparición de las primeras academias de la lengua americanas a fines del siglo XIX[4] se produjo «cuando el espíritu separatista de las excolonias cedió ante

4 En 1871, Colombia fue la primera de las naciones de América que se integró a la Real Academia Española como Academia Correspondiente.

la preocupación por mantener la unidad cultural y lingüística del mundo hispánico» (Barrios, 2011*b*: 32). Los intereses filológicos y culturales cedieron ante los intereses políticos.

2.2.2.1. Las instituciones normativas de la lengua en el Uruguay. La creación de la Academia Nacional de Letras. Junto con el sistema educativo (aunque con un impacto menos directo sobre la comunidad), las instituciones normativas de la lengua son un referente en la imposición de una determinada lengua (y variedad de lengua) identificada con el Estado. Las instituciones normativas son también un referente simbólico de la lengua que promueven. En ese sentido, cumplen un rol político que trasciende su función meramente filológica: «La función filológica y codificadora de las academias se sostiene con argumentos de carácter purista, mientras que su función política se proyecta con argumentos nacionalistas y, en algunos casos, también imperialistas» (Barrios, 2011*b*: 31). La autoridad de las academias está instituida por el poder político que hace que las decisiones lingüísticas tengan el «carácter de oficialidad» (ob. cit.: 31). En América, la Real Academia Española ha sido reconocida tradicionalmente como máxima autoridad normativa en relación con el español, por el poder político y aun por el ciudadano no letrado.

La Academia Uruguaya de la Lengua[5] se inició en 1923 como Correspondiente de la Real Academia Española. En 1943, se creó la Academia Nacional de Letras (Academia Nacional de Letras, 1983), mediante el decreto-ley n.º 10.360, durante el gobierno de facto de Alfredo Baldomir (1942-1943). La Academia Nacional de Letras se creó en un período de fuerte preocupación y resistencia no solo ante la cuestión migratoria, sino también ante las variedades populares (Barrios, 2011*b*).[6]

Barrios (ob. cit.: 34) considera que el texto del decreto-ley n.º 10.360 «explicita fuertemente su vocación prescriptiva y más tenuemente el espíritu nacionalista de una autoridad propia». La Academia Nacional de Letras es una institución pública uruguaya, con autonomía, que vela por el legado de España: la lengua. Se presenta la lengua como lazo de comunión entre las demás naciones americanas y con España, y se reafirma la conveniencia de crear una institución para cuidar la pureza y la conservación de la lengua (ob. cit.). Barrios (ob. cit.: 33) evalúa el decreto-ley n.º 10.360 como «un acto de reafirmación nacional que, sin embargo, se atenúa en la medida en que reivindica la función participativa de la lengua española por encima de cualquier aspiración separatista». Si bien se proponía una institución reguladora a nivel nacional, se postulaba la pertenencia a la lengua española (España y América), asumiendo la unidad de la lengua. En este sentido, la creación de la

5 El primer director de la Academia Uruguaya de la Lengua (1923) fue el poeta Juan Zorrilla de San Martín.

6 Según el Segundo Considerando del decreto-ley n.º 10.360 (Academia Nacional de Letras, 1983).

Academia Nacional de Letras puede considerarse una acción de política lingüística más prescriptiva que nacionalista, que operó como contenedora de la diversidad, fundamentalmente frente a las lenguas migratorias (Barrios, 2013).

La mayoría de los autores de los programas y textos de la asignatura Idioma Español en Enseñanza Secundaria, que veremos más adelante en esta tesis, fueron miembros de la Academia Nacional de Letras. También veremos que los programas de la asignatura de enseñanza de la lengua y los instrumentos lingüísticos vinculados a ellos tuvieron una orientación prescriptiva y levemente nacionalista, tendiente a la unidad de la lengua como referente de la nacionalidad, siguiendo la norma de España.

2.2.3. Los intelectuales uruguayos durante la modernización y en el Uruguay del 900. En la construcción de la nacionalidad y de la norma lingüística, la educación en general y los intelectuales en particular juegan un papel importante. Rama (1998) entiende que el positivismo y la modernización dieron origen a las leyes de educación común y a la transformación de las universidades en América, a partir de la década de 1870. Por un lado, la explosión de las profesiones relacionadas con la tecnología atemperó la hegemonía de abogados y médicos. Por otro lado, las instituciones públicas, la educación y la prensa escrita fueron campos donde los conocedores de la escritura se desempeñaron fluidamente, lo que les permitió ocupar posiciones relevantes en el poder:

> La letra apareció como la palanca del ascenso social, de la respetabilidad pública y de la incorporación a los centros de poder; pero también, en un grado que no había sido conocido por la historia secular del continente, de una relativa autonomía respecto a ellos, sostenida por la pluralidad de centros económicos que generaba la sociedad burguesa en desarrollo. (Ob. cit.: 63)

Los escritores empezaron a vender sus producciones; los profesionales académicos, además de ejercer su profesión, se dedicaron a la enseñanza pública y privada. Muchos intelectuales y universitarios reconocidos elaboraron los programas de enseñanza primaria y secundaria, y publicaron libros para los estudiantes. Esta transformación social y económica, sin dudas, trajo consecuencias en el tratamiento de la norma lingüística. En el período de constitución del Estado uruguayo, los letrados incidieron en el campo intelectual, político y educativo, por lo que su discurso contribuyó a la construcción de la nación, de la cultura y de la norma lingüística (Asencio, 2004). La literatura, como discurso escrito, se afirmó como marco de referencia.

José Pedro Varela (1845-1879) se destacó como un intelectual, político y referente de la reforma y extensión de la enseñanza primaria en el último cuarto del siglo XIX en Uruguay. La preocupación política más importante de la década de

1870 era la delimitación de fronteras en el norte del país, a pesar del alto número de inmigrantes de origen europeo (Behares, 1984; Barrios, 2013; Oroño, 2013).

Dos ejemplos de la incidencia de los intelectuales en la configuración cultural y lingüística uruguaya de principios del siglo XX son las figuras de Juan Zorrilla de San Martín (1855-1931) y José Enrique Rodó (1871-1917). Ambos fueron destacados escritores, periodistas y políticos, y se desempeñaron además como profesores de la asignatura Literatura en Enseñanza Secundaria de la Universidad de Montevideo. El peso intelectual y político de ambos se manifestó en debates sobre la relación nación-lengua a principios del siglo XX.

Zorrilla de San Martín, en particular, opuso el carácter civilizador de la lengua de España a lo que consideraba la barbarie cultural y lingüística asociada con los aborígenes. Por su parte, Rodó alertaba sobre la llegada de inmigrantes iletrados desde Europa, que percibía como problemática desde el punto de vista lingüístico. Esta postura elitista concibió la educación y la lengua como elementos fundamentales para la unidad de la nación. Para Rodó la lengua de España era la legítima porque contenía la esencia de la raza superior que provenía de los orígenes de la comunidad; entendía que aquellos que no pertenecieran a la tradición lingüística deberían asimilarse a la «lengua legitimada» (Asencio, 2004: 229).[7]

2.2.4. El decreto-ley de Educación Común (1877) y la ley n.º 3939 de creación de los liceos departamentales (1912). Durante el período de modernización en Uruguay, en el último cuarto del siglo XX, se aprobó el decreto-ley de Educación Común (1877), promovido por José Pedro Varela.

> Since then, free and compulsory education has been the pillar of expansion of Spanish as the national language throughout Uruguay, as well as the most effective instrument for the construction of nationality. (Barrios, 2013: 201)

Desde 1877, la enseñanza primaria en el Uruguay se implementó en forma obligatoria en español, sin importar que los alumnos fueran hablantes nativos de español (Behares, 1984; Barrios, 2013; Oroño, 2013). La reforma vareliana fue una acción de política educativa que significó la imposición del «modelo monolingüe español», para hacer frente fundamentalmente a los lusohablantes de la frontera con Brasil (Behares 1984: 16). Esta acción política implicó una planificación lingüístico-educativa que se extendió hasta 1967. A partir de ese año se discutió y se aplicó «por primera vez un plan de reforma de la educación en el área de frontera» (ob. cit.: 17) para enseñanza primaria.

---

7 Asencio (2004) plantea que la hispanofilia de Zorrilla de San Martín respecto de lo lingüístico es coincidente con la de Rodó. Los dos intelectuales representan la estrategia de legitimación lingüística del proceso de consolidación de una norma local.

Barrios (2013) plantea que en los discursos de Varela aparece la distorsión —el «error histórico» (Renan, 1987)— de considerar la situación lingüística de la frontera como resultado de un desplazamiento del español por el portugués, cuando, en realidad, la lengua dominante era el portugués desde la época colonial. Como señala Oroño (2013: 166): «Mediante la enseñanza en español y del español se difundieron representaciones sobre un modelo de país y de ciudadano».

El decreto-ley de Educación Común (1877) estableció la obligatoriedad del español, «idioma nacional», en los contenidos programáticos de la enseñanza primaria pública (Araújo, 1897). Oroño (2013), en su investigación sobre norma lingüística en textos escolares uruguayos de las décadas del ochenta y del noventa del siglo XIX y de la década del cuarenta del siglo XX, mostró que la escuela tomó como referencia la norma peninsular con concesiones a algunos rasgos regionales.

El segundo gobierno de José Batlle y Ordóñez (1911) llevó adelante transformaciones sociales, políticas y económicas que proyectaron «the image of a modern, prosperous, educated, democratic and non- denominational country, an image that would remain as a referent of Uruguayan national identiy» (Barrios, 2013: 204). La representación del Uruguay como país próspero y uniforme, que continuaría hasta los años cincuenta, contribuyó a la consolidación de la nacionalidad. Barrios (ob. cit.) afirma que, una vez más, el «error histórico» (en términos de Renan) se imponía. En el período de la consolidación del Estado, desde el punto de vista lingüístico, tomó fuerza la preocupación por la afluencia inmigratoria que se había dado en el último cuarto del siglo XIX, antes que por la situación de la frontera (Barrios, 2011*b*).

A pesar de que la extensión de la enseñanza secundaria pública no implicaba obligatoriedad (como había sucedido en enseñanza primaria en 1877), el año 1912 es un hito fundamental para la reafirmación del español como lengua nacional y de la educación. La ley n.º 3939 de creación de los liceos departamentales en Uruguay (Ministerio de Instrucción Pública, 1912) no hacía referencia directa a la enseñanza de lenguas; sin embargo, el amplio plan que desarrolló el Estado para dotar al interior del país de educación secundaria pública contribuyó con la extensión de la enseñanza del español en el ámbito educativo de dos maneras, una más general y una más específica: más años de escolarización en español y más años de acceso a una asignatura específica para la enseñanza de la lengua.

Distintas instituciones (academias de la lengua, sistema educativo) e instrumentos lingüísticos (gramáticas, vocabularios, libros de texto) son mecanismos normativos al servicio del nacionalismo, que delinean el perfil lingüístico del ciudadano.

§

Capítulo 3

Los instrumentos lingüísticos de la planificación

En este capítulo discuto algunos aspectos vinculados con los libros de texto para los estudiantes como instrumentos para la enseñanza de la lengua, que se confeccionan, generalmente, siguiendo las pautas de los programas de asignatura de un plan de estudios. Como introducción al tema presento algunas consideraciones acerca de la historiografía lingüística, porque es un campo de la lingüística que se ha ocupado del estudio de los libros destinados a la enseñanza de la lengua.

3.1. La historiografía lingüística

Los manuales de estudio de lenguaje son instrumentos de planificación lingüística del Estado que explicitan la norma lingüística y las ideologías que a los centros de poder les interesa trasmitir. Las gramáticas escolares han concitado particular interés dentro de los estudios glotopolíticos y de la historiografía lingüística.

La historiografía lingüística es un campo de investigación que se interesa en la historia de toda la producción de conocimiento sobre el lenguaje (Montoro del Arco y Zamorano Aguilar, 2010). Se apoya en la lingüística y también en otras disciplinas como la historia, la filosofía, la historia de las ideas, la antropología, la etnología, la sociología, las ciencias naturales (Swiggers, 2009).

La historiografía lingüística trata de «describir, interpretar y explicar (segmentos de) la historia de la lingüística (Swiggers 1993)» a partir de textos no canónicos (textos de archivo, textos inéditos, correspondencia de lingüistas, libros de texto, borradores, apuntes) (ob. cit.: 70). El análisis, descripción e interpretación de los documentos tiene en cuenta los siguientes aspectos: la cobertura del período, del

campo geográfico y de la temática; la perspectiva, que podrá ser interna o externa; la profundidad del análisis (ob. cit.).

Calero Vaquera y Subirats Rüggeberg (2015: 9) señalan que la tarea del historiógrafo de la lingüística es «la reconstrucción de la historia de las ideas lingüísticas a partir de la interpretación de los discursos en los que aquellas se plasman (teniendo en cuenta […] los contextos en que se producen)». Zamorano Aguilar (2007) coincide en la necesidad de estudiar el contexto sociocultural de la producción lingüística. El autor de manuales de estudio del lenguaje pertenece a un contexto histórico y cultural que se refleja en su producción (Calero Vaquera, 2004). Los datos de índole cultural aportan información extralingüística que permite ubicar la obra en el tiempo y en el espacio. La historiografía lingüística se ocupa de las costumbres, los comportamientos y las ideologías de una sociedad, los cuales se reflejan en las gramáticas escolares. Los estudios historiográficos «demuestran que las ideas gramaticales contenidas en los manuales escolares han traído importantes beneficios a la lingüística actual» (Calero Vaquera, 2009: 152), porque reflejan las concepciones que se han trasmitido por generaciones sobre las lenguas.

3.2. Los libros de texto para los estudiantes

Los libros de estudio del lenguaje para los estudiantes[8] siguen los programas oficiales de las asignaturas y funcionan como orientadores de la práctica docente, más aún cuando no hay instituciones específicas para la formación docente.

Los libros oficiales para la enseñanza de la lengua cobran importancia en la representación y reconocimiento de la «lengua legítima», en términos de Bourdieu (Narvaja de Arnoux, 2008: 25). En el contexto de construcción de los Estados nacionales, las gramáticas escolares constituyeron dispositivos generadores de subjetivación, instrumentos de disciplinamiento lingüístico y de distinción de los grupos sociales (Narvaja de Arnoux, 2014). Mediante la descripción de la lengua se prescribía los usos legítimos y se diferenciaba a las personas que no los manejaban. Esta autora agrega que no es casual que la gramática en la enseñanza secundaria fuera el ámbito de formación de los futuros ciudadanos, particularmente en el siglo XIX, cuando las élites cumplían un rol protagónico en la dirección del Estado. La enseñanza de la lengua contribuía al proceso, iniciado en la escuela primaria, de generalización de la lengua hegemónica y formación de los futuros gobernantes.

8 En adelante, utilizaré indistintamente los términos *manual de estudio, manual para el alumno, manual para el estudiante, libro para el alumno, libro para el estudiante, libro para la enseñanza de la lengua, libros de estudio, texto de estudio*.

Los manuales para los alumnos —específicamente, aquellos que se editan en dos volúmenes, uno para el docente y otro para el estudiante— contienen una «doble trasposición didáctica» (Toscano y García, 2012: 156). Los autores son mediadores del saber de la lengua para los estudiantes y, a su vez, formadores de docentes de lengua. En los dos casos, los manuales de estudio buscan la corrección y el control de las prácticas lingüísticas.

En Argentina, las gramáticas para los estudiantes y los libros de lectura fueron elementos clave de la política educativa y lingüística entre la última mitad del siglo XIX y la primera del siglo XX. Di Tullio (2003: 117) encontró que los manuales de lengua «pretendían inculcar el castellano castizo como norma prestigiosa, borrando los rasgos del contacto o de la modalidad dialectal». Los libros para los estudiantes se caracterizaban sobre todo por enseñar las formas correctas, es decir, «las formas coincidentes con la norma académica» (ob. cit.: 23). Los manuales de enseñanza de la lengua, como instrumentos de la planificación, surgieron para enfrentar la «nociva influencia del medio» sobre los estudiantes que carecían de toda conciencia normativa (ob. cit.: 23). Di Tullio (ob. cit.: 23) señala que el modelo correctivo («la tradición de la queja»; Milroy y Milroy, 1985) fue instalado en el Río de la Plata por los gramáticos españoles —entre los que se destacó Américo Castro— que reaccionaron desfavorablemente ante el lenguaje rioplatense, oponiéndolo a la variedad estándar peninsular. El pensamiento de Américo Castro guio los programas de enseñanza del español y los libros para los estudiantes de enseñanza secundaria en Uruguay desde 1936.

Hacia la mitad del siglo XIX en América y España surgieron distintos tipos de libros para la enseñanza de la lengua, destinados a estudiantes de educación secundaria. En España aparecieron dos clases de manuales, epítome y compendio, que separaban *oficialmente* dos niveles: el primero, para quienes cursaban las primeras letras; el segundo, para quienes cursaban los estudios preparatorios a la universidad o estudios normales, y para quienes necesitaban orientación normativa para la escritura (Narvaja de Arnoux, 2014: 22). Los libros para los alumnos de enseñanza de la lengua en primaria y secundaria abordaban temáticas gramaticales diferentes. Los primeros libros marcaban los diferentes niveles tipográficamente, pero luego se optó por explicitar a los destinatarios en las ediciones (ob. cit.).

Los métodos pedagógicos empleados en la tradición gramatical para la enseñanza del español como primera lengua han sido varios. Calero Vaquera (2004) señala: *a*) «… la estructuración de los contenidos en forma de preguntas y respuestas» (ob. cit.: 317; método utilizado en la Europa medieval y que llegó hasta finales del siglo XIX en España); *b*) «… el empleo de la rima y el metro, que, como en el caso anterior, sirve como eficaz estrategia para memorizar las normas gramaticales» (ob. cit.: 317; método usado en la Edad Media y practicado por Nebrija, hasta la década del treinta del siglo XX); *c*) «… el uso de gráficos, láminas e ilustraciones, que vendrían a complementar con datos visuales e icónicos los áridos y monóto-

nos textos gramaticales» (ob. cit.: 317; procedimiento que parece iniciarse en el siglo XX); *d*) «… la utilización de abundantes ejemplos prácticos, ejercicios, etc., que sirven como contrapunto a los conceptos teóricos que configuran la obra en cuestión» (ob. cit.: 317; en auge durante el siglo XIX, en España). Calero Vaquera (ob. cit.) agrega uno más a esta lista, el *simbolismo* (utilizado en la década del cuarenta en España), que consiste en explicar las categorías gramaticales estableciendo asociaciones entre las funciones que en el plano lingüístico desempeñan las partes de la oración y las que ejercen en el ámbito social los miembros de una familia. Estos recursos caracterizan un tipo de gramática que está concebida para la enseñanza de la lengua («gramática arte» o «gramática escolar»), distinta a la modalidad que tiene como principal cometido la interpretación y explicación de los hechos gramaticales («gramática ciencia»). En España, las gramáticas escolares comenzaron con el libro de Diego Carvajal, en 1582, y en el siglo XVIII tomaron impulso con el reconocimiento oficial de la enseñanza del castellano como lengua materna y la disposición de Carlos III de que la *Gramática* de la Real Academia Española «fuera el texto de referencia para la enseñanza del español en las escuelas» (ob. cit.: 318).

En las décadas del ochenta y del noventa del siglo XIX y en la década del cuarenta del siglo XX, en Uruguay se publicaron libros oficiales para el uso de los escolares de Enseñanza Primaria, que «difundieron representaciones sobre un modelo de país y de ciudadano mediante la enseñanza en español y del español» (Oroño, 2013: 166). En el lapso 1912-1972, Uruguay publicó un número importante de manuales para los alumnos de español, que se usaron tanto en la enseñanza secundaria pública como en la privada en todo el país.

3.3. Los programas oficiales para la enseñanza de la lengua

En Uruguay, durante los siglos XIX y XX, especialmente en épocas de inmigración masiva y en ausencia de estudios formales específicos para el profesorado, los programas para la enseñanza de la lengua y los libros para los estudiantes se constituyeron en verdaderas guías de la labor pedagógica.

La enseñanza de la lengua requiere «la elaboración de planes de estudio, programas, metodologías y medios de enseñanza a partir de las decisiones tomadas…» (Blanco, 2014: 5). Los programas de asignaturas son documentos preceptivos que contienen indicaciones temáticas y didácticas: en el caso particular de la lengua, qué aspectos abordar y de qué manera proceder para su enseñanza. Los programas oficiales para la enseñanza de la lengua evidencian las ideologías lingüísticas del Estado y una conceptualización particular de la lengua. Son instrumentos del poder para imponer el reconocimiento de la lengua dominante.

En los planes y programas de estudio, las materias aparecen explicitadas con determinados nombres que responden a sus contenidos y finalidades. Entre

1912 y 1973 en Uruguay, la asignatura referida a la enseñanza de español en la educación secundaria uruguaya recibió los nombres de Idioma Castellano y de Idioma Español. El primero remite a la norma de Castilla —coincidiendo con la denominación de Andrés Bello en su *Gramática*— y el segundo remite a España en general, según la denominación de la Real Academia Española. Más adelante, retomaré este punto.

§

Capítulo 4

Objetivos y metodología

4.1. Objetivos

El objetivo de esta investigación es estudiar la enseñanza de español en la educación secundaria pública uruguaya desde la creación de los liceos departamentales[9] en 1912 hasta la dictadura de 1973, desde una perspectiva político-lingüística.

La creación de los liceos departamentales en 1912 significó la extensión de la educación secundaria pública al interior del país. Los programas de las asignaturas Idioma Castellano / Idioma Español (que forman parte de la normativa de educación) y los libros de texto (como instrumentos lingüísticos) fueron referentes para la enseñanza de español en la educación secundaria desde 1912 a 1973. A través de los programas y los libros de texto se puede obtener información interesante para entender la concepción y el objetivo de la enseñanza de la lengua en su contexto histórico y cultural y, con ello, también de la enseñanza en español y de español.

Como objetivos específicos propongo:

a) presentar el proceso de creación de los liceos departamentales en Uruguay;
b) caracterizar los programas de las asignaturas Idioma Castellano / Idioma Español de Enseñanza Secundaria y sus respectivos planes de estudio;

9 Uruguay está dividido políticamente en diecinueve departamentos: Artigas, Canelones, Cerro Largo, Colonia, Durazno, Flores, Florida, Lavalleja, Maldonado, Montevideo, Paysandú, Río Negro, Rivera, Rocha, Salto, San José, Soriano, Tacuarembó y Treinta y Tres.

c) analizar los prólogos[10] (prólogos propiamente dichos, advertencias, dedicatorias, introducciones, proemios, etc.) de los libros de lenguaje para los estudiantes.

En relación con el objetivo *a*, la investigación considera el contexto histórico en el que se crean los liceos departamentales; qué significado político-lingüístico tiene esta medida con respecto a la reforma vareliana para la educación primaria; cómo se refleja el contexto histórico en el diseño de los planes y programas.

En relación con el objetivo *b*, interesa presentar cuál es el contexto histórico en que se implementan los planes de estudio; cuáles son los objetivos de los planes de estudio en que están insertas las asignaturas Idioma Castellano / Idioma Español; cómo se interpreta la denominación de las asignaturas dedicadas a la enseñanza de español; qué lugar ocupan esas asignaturas en relación con otras dentro del plan de estudios en cuestión; qué carga horaria tienen las asignaturas Idioma Castellano / Idioma Español; cómo se fundamentan los programas; cómo se organizan los contenidos a enseñar; cómo se relacionan los objetivos de los programas de Idioma Castellano / Idioma Español con sus respectivos planes; cuáles son los objetivos de los programas de Idioma Castellano / Idioma Español desde el punto de vista político-lingüístico; qué bibliografía se recomienda para el profesor y para los estudiantes de las asignaturas mencionadas.

En relación con el objetivo *c*, interesa conocer las características de los autores de los libros de texto; qué finalidad persiguen los libros; si hay referencias nacionalistas y cómo aparecen; qué referencias a otras lenguas o variedades de lenguas se realizan; cómo se concibe y cómo se manifiesta la prescripción idiomática; quiénes son los destinatarios del libro; cómo se da la vinculación de los libros para los estudiantes con los programas oficiales; qué referencias bibliográficas aparecen en los prólogos.

4.2. Metodología

La tesis se centra en el período que va desde la creación de los liceos departamentales en 1912 hasta 1973, año del golpe de Estado. Entre 1973 y 1976, se reformaron los planes de estudio de 1941 y 1963, pertenecientes a educación secundaria (Artagaveytia, 2008). Para esta investigación se toman como referencia los planes y programas en Educación Secundaria de 1912, 1936, 1941 y 1963.

En la investigación se presentan también los antecedentes de la creación de los liceos departamentales en Uruguay y el lugar de las asignaturas referidas a la

10 En adelante, también utilizaré el concepto *texto prologal* referido a advertencias, introducciones, proemios, dedicatorias, prólogos propiamente dichos, etc.

enseñanza de la lengua entre 1830 y 1912 (Acevedo, 1933*b*; Araújo, 1959-1960). Este período comprende la Jura de la Constitución y el comienzo del Estado independiente (1830-1870), y la primera modernización (1870-1912).

Los cuatro planes considerados (1912, 1936, 1941 y 1963) tienen una característica común: el interés en la generalización de la enseñanza secundaria. Como se verá más adelante, cada uno de ellos refleja los acontecimientos históricos del momento.

El período de aprobación del Plan de 1912 abarca el fortalecimiento del Estado (Rodríguez Ayçaguer, 2010) y la descentralización de la Enseñanza Secundaria oficial respecto de Montevideo, precisamente con la creación de los liceos departamentales (Castellanos, 1967). El Plan de 1912 finalizó en 1932, cuando se implementó un nuevo plan de estudios secundarios (de corta vigencia) (Araújo, 1959-1960), antecedente del Plan de 1936.

El Plan de 1936 coincide con la creación del Consejo de Enseñanza Secundaria (1935), que implicó la separación de la enseñanza secundaria de la Universidad, durante la dictadura de Gabriel Terra (Ruiz, 2010).

El período de aprobación del Plan de 1941 comprende la recuperación democrática, en medio de un contexto internacional turbulento por la Segunda Guerra Mundial (Nahum y otros, 2007*a*).

Finalmente, el Plan de 1963 se aprueba en un contexto de crisis económica, social y política, consecuencia de acontecimientos internacionales y nacionales de la década del cincuenta (Nahum y otros, 2007*b*).

El corpus documental para esta investigación comprende legislación nacional, normativa educativa, libros para el estudiante y obras pedagógicas; también se consideran algunos textos de prensa que resultan pertinentes para ilustrar el impacto de algunos acontecimientos.

Los documentos centrales pueden agruparse de la siguiente manera:[11] *a*) documentos relacionados con la creación de los liceos departamentales en Uruguay; *b*) programas de las asignaturas referidas a la enseñanza de la lengua, enmarcados en planes de estudio de Enseñanza Secundaria (1912, 1936, 1941 y 1963); *c*) textos prologales de los libros para los estudiantes, publicados en el período estudiado.

a) **Documentos relacionados con la creación de los liceos departamentales en Uruguay.** Los documentos relacionados con la extensión de la enseñanza secundaria oficial al interior del país son leyes y decretos del Poder Ejecutivo del período 1907-1912:

— Ley n.º 3939. Crea diez y ocho Liceos Departamentales, bajo la dirección general, superintendencia é Inspección de la Universidad de

11 En las referencias bibliográficas se registra la información completa de estos documentos.

Montevideo. Ministerio de Instrucción Pública, 1912. (*Diario Oficial*, 1912).

— Decreto. Dispone la instalación de Liceos de Enseñanza secundaria, en las ciudades de Paysandú, Mercedes, Colonia, Rocha, Florida, Melo, Minas, Trinidad y villa San Fructuoso. Ministerio de Instrucción Pública, 1912. (*Diario Oficial*, 1912).
— Decreto. Reglamenta la ley que crea los Liceos de Enseñanza Secundaria en los Departamentos de Campaña. Ministerio de Instrucción Pública, 1912. (*Diario Oficial*, 1912).
— Decreto. Dispone la instalación de un Liceo de Enseñanza Secundaria en la ciudad de Salto. Ministerio de Instrucción Pública, 1912. (*Diario Oficial*, 1912).
— Decreto. Dispone la instalación de un Liceo de Enseñanza Secundaria en la ciudad de Fray Bentos. Nombramiento de director interino. Ministerio de Instrucción Pública, 1912. (*Diario Oficial*, 1912).
— Decreto. Dispone el establecimiento de un Liceo de Enseñanza Secundaria en cada una de las capitales de los Departamentos de Artigas, Rivera, Durazno, Canelones, Maldonado, San José y Treinta y Tres. Ministerio de Instrucción Pública, 1912. (*Diario Oficial*, 1912).

b) **Programas de las asignaturas referidas a la enseñanza de la lengua, enmarcados en planes de estudio de Enseñanza Secundaria, y legislación y publicaciones relacionadas (1912, 1936, 1941 y 1963).** Se seleccionaron los planes y programas del primer ciclo de Enseñanza Secundaria (no preparatorios de la Universidad) de los planes de estudio de 1912, 1936, 1941 y 1963, ya que su aplicación correspondió a cambios institucionales en la enseñanza secundaria uruguaya. Cabe aclarar que los planes de estudio de 1912 y 1941 tuvieron algunas modificaciones posteriores que no fueron significativas a los efectos de esta investigación. Los documentos referidos a planes y programas de 1912, 1936, 1941 y 1963 son los siguientes:

— Decreto del Poder Ejecutivo autorizando la vigencia, por vía de ensayo, del nuevo plan de estudios de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, de 1911. (Universidad de Montevideo. Anales de la Universidad. Año XVII. Tomo XXI. 1912).
— Plan de estudios de Enseñanza Secundaria, de 1912. (Universidad de Montevideo. Anales de la Universidad. Año XVI. Tomo XX. 1910).
— Programa de Idioma Castellano (1.º y 2.º año), de 1912. (Universidad de Montevideo. Anales de la Universidad. Año XVII. Tomo XXII. 1912).

— Plan de 1936. Memoria presentada al Consejo Nacional por el Presidente y Director General, Profesor Eduardo de Salterain y Herrera. Marzo 1936- 1938. (Enseñanza Secundaria 1938).
— Plan de 1941. Consejo de Educación Secundaria Básica y Superior. (Documentación estudiantil. Educación Secundaria S/f.).
— Programa de Idioma Español Primer Curso y Programa de Idioma Español Segundo Curso, de 1936. (Enseñanza Secundaria. Anales de Enseñanza Secundaria. Tomo II, Entrega 1.º, 1937).
— Programa de Español y Literatura Española, de 1936. (Enseñanza Secundaria. Anales de Enseñanza Secundaria. Tomo III, Entrega 1.º, 1938).
— Programa de Idioma Español. Primer curso. Primer Ciclo. Planes: 1941, 1963, 1968. Vigente desde 1972. (Educación Secundaria S/f.).
— Programa de Idioma Español. 2.º año. Planes 1941, 1963, 1968. En vigencia desde 1972 a 1976. (Consejo de Educación Secundaria Básica y Superior 1977).
— Programa de Idioma Español. Tercer año. Plan 1963. (Educación Secundaria S/f. b).
— Reforma y plan de estudios, de 1963. (Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria 1963).

c) **Los prólogos de los libros para los estudiantes publicados en el período estudiado (1912-1973).** Para esta investigación, seleccioné los prólogos (prólogos propiamente dichos, advertencias, dedicatorias, introducciones, etc.) de los libros para la enseñanza de español en los liceos del período 1912-1973. Para organizar la presentación, agrupé estos documentos según los autores de referencia y según los planes y períodos con los que presentan mayor vinculación.

Plan 1912. Décadas de 1910 y 1920

Francisco Gámez Marín (Gámez Marín, 1911 y 1913), 1.er y 2.º año liceal:
— *Introducción al estudio del idioma castellano. Compendio de la Gramática razonada* (1.ª edición, 1911);
— *Compendio de la Gramática razonada* (1.ª edición, 1913).

Francisco Gámez Marín y Agustín Musso (Gámez Marín y Musso, 1921*a* y 1921*b*), 1.er y 2.º año liceal.
— *Curso teórico práctico de idioma castellano. Primera parte* (1.ª edición, 1920) y *Segunda parte* (1.ª edición, 1921).

Plan 1936 (y su antecedente, el Plan de 1932). Década de 1930

Adolfo Berro García (Berro García, 1930 y 1935), 1.er y 2.º año liceal:
— *Curso práctico de idioma español. Primera parte: Ortología. Formación de las palabras. Ortografía. Analogía* (1.ª edición, 1930);
— *Curso práctico de idioma español. Segunda parte: Sintaxis. Formación de palabras: raíces latinas y griegas. Crecimiento del habla: neologismos, americanismos. Nociones de métrica. Vocabulario y fraseología* (1.ª edición, 193?).

Adolfo Berro García y José Bojorge Peña (Berro García y Bojorge Peña, 1934 y 1935), 1.er y 2.º año liceal:
— *Lecturas escogidas. Con anotaciones, explicaciones y ejercicios conforme a los nuevos programas de Idioma Español para la enseñanza secundaria y normal. Primer curso* (1.ª edición, 1934) y *Segundo curso* (1.ª edición, 1935).

Adolfo Berro García y Ángel María Luna (Berro García y Luna, 1961 y 1955), 1.er y 2.º año liceal:
— *Espigas. Lecturas seleccionadas. Ejercicios de elocución y redacción. Vocabulario. Aplicación de reglas gramaticales. Ilustraciones. Tomo I* (1.ª edición, 1940) y *Tomo II* (1.ª edición, 1941).

Adolfo Berro García (Berro García, 1952*a* y 1952*b*), 1.er y 2.º año liceal:
— *Curso práctico ilustrado de idioma español (según los programas de Enseñanza Secundaria). Textos de lectura y explicación. Vocabulario y elocución. Gramática y ejercitación. Temas de conversación. Ilustraciones. Recitación y composición. Primer año* (1.ª edición, 1952) y *Segundo año* (1.ª edición, 1952).

Esther Zamora de García y Beatriz Bethencourt (Zamora de García y Bethencourt, s/f), 1.er y 2.º año liceal:
— *Selección de lecturas de autores hispanoamericanos (con un apéndice aplicable al estudio de la versificación castellana)* (1.ª edición, 1938).

José Pereira Rodríguez (Pereira Rodríguez 1940, 1950*a* y 1950*b*) 1.er, 2.º y 3.er año liceal:
— *Práctica de Castellano. Primer año* (1.ª edición, 1940); *Segundo año* (1.ª edición, 1940) y *Tercer año* (1.ª edición, 1940).

Juana de Ibarbourou y José Pereira Rodríguez (Ibarbourou y Pereira Rodríguez, 1962) 1.er año liceal:

— *Canto rodado. Libro de lectura para escolares de 6.º año y liceales de 1.er año* (1.ª edición, 1958).

Plan 1941. Décadas de 1940 y 1950

Francisco Anglés y Bovet (Anglés y Bovet, 1957), cursos liceales de Idioma Español:

— *Cauces. Lecturas explicadas. Adaptadas a los programas de enseñanza secundaria. Octava edición, revisada de acuerdo con las «Nuevas normas de prosodia y ortografía»* (1.ª edición, 1941).

Luis Juan Piccardo y Nieves A. de Larrobla (Piccardo y Larrobla, 1957*a* y 1957*b*), 1.er y 2.º año liceal:

— *Idioma español. Primer curso* (1.ª edición, 1945) y *Segundo curso* (1.ª edición, 1946).

Celia Mieres de Centrón (Mieres, 1946*a* y 1946*b*), 1.er y 2.º año liceal:

— *Idioma español. Teoría, práctica y antología. Primer curso* (1.ª edición, 1945) y *Segundo curso* (1.ª edición, 1946).

Élida Blanca Miranda y Eugenia Beinstein de Alberti (Miranda y Beinstein, 1949 y 1948), 1.er y 2.º año liceal:

— C*uaderno de lecturas n.º1* (1.ª edición, 1948) y C*uaderno de lecturas n.º2* (1.ª edición, 1948).

Marina López Blanquet (López Blanquet, 1967 y 1968), 1.er y 2.º año liceal:

— *Lecciones de lenguaje. Gramática. Lecturas. Ejercicios. Para clases escolares superiores y primer año liceal. Primer curso* (1.ª edición, 1957) y *Segundo curso* (1.ª edición, 19??).

Plan de 1963. Década de 1960 y principios de la década de 1970

Elodia Luzardo (Luzardo, 1969), cursos liceales:

— *Lectura explicada y diálogo (Fundamentos, exposición y metodología de una experiencia pedagógica)* (1.ª edición, 1969).

Los documentos fueron consultados en la Hemeroteca y Biblioteca Nacional, la Biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad

de la República), el Archivo General de la Nación, el Archivo General de la Universidad de la República, el Departamento de Documentación Estudiantil (CES),[12] el Departamento Docente (CES), el Instituto Eduardo Fabini de Minas (CES), el Instituto Politécnico Osimani y Llerena de Salto (CES), el liceo José Pereira Rodríguez de Salto (CES), el liceo Antonio Grompone de Salto (CES), el Instituto Florencio Collazo de Maldonado (CES), la Mesa Permanente de la Asamblea Técnico Docente y la Biblioteca Central del Consejo de Educación Secundaria, el Instituto de Formación en Educación de Minas, la Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales (MEC), la biblioteca del Hogar Estudiantil de la Intendencia Departamental de Lavalleja, la Biblioteca de la Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria, la Academia Nacional de Letras, la Sociedad de Profesores de Español del Uruguay y archivos y bibliotecas particulares.

Los datos biográficos de los autores estudiados fueron recogidos en entrevistas con sus familiares y colegas, también de documentos de la Biblioteca Nacional, del Consejo de Educación Secundaria, de la Academia Nacional de Letras, de la Oficina de Nomenclátor de la Intendencia Departamental de Montevideo y de la Sección Antecedentes y Estudios Legislativos de la Junta Departamental de Montevideo.

§

12 Consejo de Educación Secundaria.

Parte II

La creación de los liceos departamentales en Uruguay

La parte II de esta tesis trata el proceso de creación de los liceos departamentales públicos de Uruguay en 1912, cuyo objetivo principal fue la generalización de la enseñanza secundaria en todo el territorio nacional, como medio para que la población avanzara en su formación cultural y para que accediera a los estudios universitarios. Desde el punto de vista político, esto implicó un nuevo hito en la difusión de la enseñanza del español.

En los capítulos que siguen presento los antecedentes de los liceos departamentales en el Uruguay (partiendo del siglo XIX), un panorama de la enseñanza secundaria en el interior del país entre 1873-1912 y, finalmente, la sanción de la ley de fundación de los liceos departamentales (1912).

§

Capítulo 1

La enseñanza secundaria uruguaya en la primera mitad del siglo XIX

La creación de los liceos departamentales tuvo como antecedente distintas acciones públicas y privadas que se remontan a los siglos XIX y XX, tanto en Montevideo como en el interior del país. Desde sus inicios, la enseñanza universitaria estuvo estrechamente vinculada con la enseñanza secundaria en lo académico, administrativo y financiero.

1.1. Antecedentes (hacia 1830)

En los primeros años del siglo XIX, se abrió una escuela primaria pública dependiente del Cabildo de Montevideo, además de otras privadas.[13] En el caso del interior del país, se instaló la escuela del campamento de Artigas en Purificación (1816), que sería el inicio de la enseñanza pública en general. Hacia 1920, los estudios secundarios estaban a cargo del colegio San Bernardino y la Junta de Temporalidades, donde se enseñaba latín y retórica, entre otras materias, para habilitar el cursado de estudios universitarios que aún no existían en el territorio oriental (Bralich, 2008). Durante la época colonial, los alumnos que deseaban cursar estudios secundarios y universitarios debían trasladarse al exterior.

Eduardo Acevedo (1933*a*: 447) señala que la enseñanza media tuvo su impulso inicial en el gobierno de Rivera, durante los primeros meses de 1830, cuando se

13 Algunas congregaciones de la Iglesia católica tuvieron a su cargo la enseñanza primaria desde 1730, aunque a partir de 1772 existió una escuela primaria con maestros seculares, sostenida por la Junta de Temporalidades, y otras con maestros con licencia del Cabildo (Bralich, 2008: 11).

estableció un colegio particular femenino en los salones del edificio de la Policía, a cambio de la concesión de becas que se ofrecieron «a razón de una por cada departamento». La inauguración del colegio fue presidida por el ministro de Gobierno, doctor José Ellauri, y los primeros exámenes fueron presenciados por el presidente de la República, lo que pauta el interés del gobierno en la promoción de la enseñanza media.

1.2. El primer ámbito de la enseñanza media pública en Uruguay: el aula de Gramática Latina (1830)

El aula de Gramática Latina, creada por ley de la Asamblea General Constituyente y Legislativa del Estado del 27 de julio de 1830, es el primer ámbito de la enseñanza media pública en todo el país (Petit Muñoz, 1969: 17).

Con la ley n.º 55 (conocida como Ley Larrañaga, en reconocimiento a su gestor, el senador Dámaso Antonio Larrañaga) del 11 de junio de 1833, se «inicia un período que duró hasta 1935, en que la enseñanza secundaria sigue el destino de la Universidad de la cual empezó a formar parte» y comienza el proceso de fundación de la Universidad, con fuerte dependencia del presidente de la República (Petit Muñoz, 1969: 17).[14] La ley no establecía una institución de carácter universitario, sino solo siete cátedras, tres de enseñanza secundaria (Latinidad, Filosofía y Matemáticas) y cuatro de enseñanza superior (Jurisprudencia, Medicina, Ciencias Sagradas y Economía Política). Los avatares políticos y las penurias del tesoro público hicieron que en 1835 solo se registrara la Cátedra de Latín, que existía desde 1830, y la de Filosofía.

La insistencia de los particulares para abrir centros de estudios secundarios continuó. Durante la presidencia de Manuel Oribe (1835-1838), se crearon dos escuelas de enseñanza secundaria privadas en Montevideo: el Colegio Oriental de Humanidades y el Colegio de los Padres Escolapios (Oddone y Paris, 1963).

1.3. La Universidad Mayor de la República y su plan de estudios secundarios

El 27 de mayo de 1838, aprovechando el antecedente de las siete cátedras, el presidente Oribe decretó la instalación de la «Casa de Estudios Generales establecida en

14 En próximos capítulos hago referencia a la escisión de Enseñanza Secundaria de la Universidad (1935), cuando estudio la asignatura Idioma Español de 1936.

esta capital con el carácter de Universidad Mayor de la República y con el goce del fuero y jurisdicción académica, que por este título le compete» (Código de la Universidad Mayor; en Petit Muñoz, 1969: 19). Aclara Petit Muñoz (ob. cit.: 19) que el nombre «Casa de Estudios Generales» tiene «clara filiación española pues figura […] en las Leyes de Partidas y en las Leyes de Indias».

El plan de estudios universitarios de 1838 estaba organizado en cuatro departamentos: ciencias filosóficas, que comprendía lenguas (latín, francés e inglés), filosofía, matemáticas, mecánica, física, historia natural y economía política; ciencias médicas (anatomía fisiológica, higiene, patología y clínica médica, historia natural médica, farmacia, obstetricia y medicina legal), ciencias jurídico-legales (derecho natural, derecho de gentes y civil) y ciencias sagradas (teología dogmática, moral y derecho canónico). El plan tuvo una marcada orientación hacia las ciencias físico-naturales y médicas —tanto en los cursos preparatorios del primer ciclo como en los superiores—, por influencia de Dámaso Antonio Larrañaga (Oddone y Paris, 1963). Sin embargo, los acontecimientos de la Guerra Grande[15] impidieron su desarrollo (Ardao, 2008).

En 1846 Montevideo contaba, entre primaria y secundaria, con doce centros educativos de varones, que sumaban 825 alumnos, y nueve centros de mujeres, con 352 alumnas (Acevedo, 1933*b*); 1177 alumnos en total.

1.4. El Colegio Nacional: el primer establecimiento oficial de enseñanza secundaria en Uruguay

El Instituto de Instrucción Pública fue creado el 13 de setiembre de 1847 con el propósito de «promover, difundir, uniformar, sistematizar la educación pública, y con especialidad en la enseñanza primaria» (Código de la Universidad Mayor, en Petit Muñoz, 1969: 26). Diez días después, el gobierno decretó la especial protección al Gimnasio Nacional, colegio privado de la capital, en atención a la enseñanza secundaria, «para dar más ensanche y perfección a la instrucción elemental» y para que la juventud «pueda entrar al estudio de las profesiones científicas» (ob. cit.: 29). El 5 de julio de 1849, el Colegio Nacional reemplazó al Gimnasio Nacional y se instituyó como el primer establecimiento oficial de enseñanza secundaria y de formación de maestros, obteniendo del Estado todos los recaudos para su manutención,

15 La Guerra Grande se desarrolló entre 1839 y 1851 en territorio uruguayo e involucró a los líderes de los dos partidos (blancos y colorados), Fructuoso Rivera y Manuel Oribe, a la Confederación Argentina, al Imperio del Brasil y a las potencias de Europa (Caetano y Rilla, 2010).

conservación y fomento, si bien la enseñanza era paga salvo para «las clases pobres» y los alumnos exceptuados (ob. cit.: 33).

1.5. La enseñanza secundaria en la Universidad de Montevideo

El 18 de julio de 1849, dos semanas después de haberse instituido el primer centro de enseñanza secundaria y de formación de maestros, se instaló la Universidad de Montevideo, a cuya órbita pasarían la enseñanza primaria, secundaria y científico-profesional. La inauguración se realizó en ceremonia solemne en la iglesia de San Ignacio, dirigida por el presidente de la República, Joaquín Suárez. Como primer rector, asumió el vicario apostólico de Montevideo, Lorenzo Fernández, hecho que muestra el fuerte lazo de la Iglesia católica con el Estado, como también ocurrió en otras universidades latinoamericanas (Oddone y Paris, 1963).

En 1850, en la primera colación de grado de los cursos preuniversitarios de la enseñanza secundaria pertenecientes a la Universidad de Montevideo desde hacía un año (a la que asistió el presidente de la República), el rector Lorenzo Fernández dio cuenta de la situación general de la enseñanza pública: «A los cursos preparatorios de filosofía y físico-matemáticas concurrían 80 alumnos y a los de latín 12» (Acevedo, 1933*b*: 239). El rector estimó el número de alumnos de las escuelas primarias públicas entre 1400 y 1600. Por otra parte, 700 alumnos asistían a escuelas privadas fiscalizadas por el Instituto de Instrucción Pública. Ardao (2008) plantea que esta fue la base fundacional de la Universidad.

Durante la gestión del rector de la Universidad, Manuel Herrera y Obes (1850-1852 y 1854-1859), se completó la fase de instalación y organización de esta institución y se propuso que a partir del año siguiente no se aceptarían estudios preparatorios cursados fuera de la Universidad para las carreras profesionales (Oddone y Paris, 1963). Oddone y Paris (1963: 34) consideran esta disposición como «un acto decisivo de la política educacional propiciada por de la Peña y Herrera y Obes desde la creación del Instituto de Instrucción Pública en 1847». También señalan que el decreto del 1.º de marzo de 1851 significó un «privilegio ganado por la Universidad» (ob. cit.: 34) sobre la lucha silenciosa entre la masonería católica y la corriente jesuítica de la Iglesia católica, que buscaban afincarse en la enseñanza.

Esa disposición de la Universidad, acompañada por la exención del servicio de las armas para aquellos que cursaran estudios universitarios, favoreció que hubiera muchos estudiantes. Durante el período 1850-1854, el año de menor matrícula fue 1852, coincidiendo con la finalización de la Guerra Grande. Advertía el rector que los números habían descendido respecto del año anterior por esta razón, ya que los estudiantes provenientes de la campaña habían vuelto a sus hogares u optado por el trabajo remunerado (Acevedo, 1933*b*).

Cuadro 1. Matrícula de la Universidad de Montevideo (1850-1854) (Acevedo, 1933*b*)

1850	1851	1852	1853	1854
1492? 1692?	457	234	465	466

Cuadro 2. Asistencia a las aulas de Filosofía, Físico-Matemáticas y Latín (1850-1854) (Acevedo, 1933*b*)

Aulas	1850	1851	1852	1853	1854
Filosofía	80	50	17	40	26
Físico-Matemáticas	80	125	24	16	16
Latín	12	21	15	16	28

El cuadro 1 resume los datos sobre la matrícula de la Universidad entre 1850 y 1854 (ob. cit.). Como se puede apreciar en el cuadro 2, entre 1850 y 1854 decreció la asistencia en Filosofía y, sobre todo, en Físico-Matemáticas, mientras que en Latín se duplicó (ob. cit.).

Durante la década de 1850, las actividades universitarias sufrieron el impacto de la epidemia de fiebre amarilla, la inestabilidad política, los apremios del erario nacional, la disminución del número de estudiantes y la necesidad de renovación de los planes de estudio (Oddone y Paris, 1963). Para paliar los problemas económicos, a mediados de la década la Universidad estableció el pago de la matrícula. En 1859, al concluir el rectorado de Herrera y Obes, «la Universidad languidecía ante la indiferencia del gobierno mientras prosperaban las instituciones privadas de enseñanza secundaria o se procuraba fuera de fronteras una preparación profesional» (ob. cit.: 47). Acontecimientos de distinta índole (políticos, económicos, sociales) impidieron que en los primeros treinta años desde la Jura de la Constitución Uruguay pudiera generalizar la educación secundaria a todo el país, a pesar de que en 1949 se hubiera instalado la Universidad de Montevideo (pública) y que, en su órbita, se hubiera reglamentado la enseñanza secundaria.

§

Capítulo 2

La enseñanza secundaria en el interior del Uruguay (1873-1900)

La propuesta del presidente de Instrucción Pública para extender la enseñanza secundaria pública a todo el país se vio obstaculizada por intereses contrarios. La preocupación de los particulares a favor del establecimiento de la enseñanza secundaria en el interior del país se puede rastrear desde mediados del siglo XIX. La ley que declaró la libertad de enseñanza (1870) propició la fundación de numerosas instituciones particulares en Montevideo y en el interior del país.

2.1. Los primeros establecimientos de enseñanza secundaria en el interior del Uruguay en el siglo XIX

Castellanos (1967) indica que el Colegio de Humanidades, fundado en Salto en 1854, es el antecedente más lejano de enseñanza secundaria en el interior del país. Sin embargo, Acevedo (1933*b*) señala que no tuvo el reconocimiento de la Universidad porque impartía enseñanza primaria, fundamentalmente.

Según Castellanos (1967), en 1856 funcionó en Santa Lucía (departamento de Canelones) un colegio de enseñanza secundaria de los Padres Jesuitas. El 28 de junio de 1858 el presidente Gabriel Pereira autorizó por decreto a la Compañía de Jesús para que reinstalara el colegio antes mencionado y creara otros en la campaña. Asimismo, se le concedió a esa congregación «la más absoluta libertad de enseñanza» e independencia para la selección de los libros, aunque subordinando a la Universidad las pruebas para aspirar a los estudios superiores (decreto de 1858). Aun así, en 1859 el colegio fue clausurado por el gobierno del mismo Gabriel Pereira con el argumento de que allí «se cursaban, con preferencia, estudios destinados a

la carrera eclesiástica» (Castellanos, 1967: 22). El episodio de la concesión de libertad de enseñanza a la Compañía de Jesús constituyó un antecedente para posteriores pedidos de validación de los estudios secundarios y universitarios por parte de particulares, y provocó reacciones del Consejo Universitario: «La educación como un servicio del Estado era dogma y fin primordial para los hombres que regían la Universidad» (Oddone y Paris, 1963: 46).

2.2. La propuesta de Manuel Herrera y Obes (1865)

La idea de crear liceos públicos en el interior estuvo presente en las autoridades de gobierno desde 1865. Ese año, el presidente del Instituto de Instrucción Pública Manuel Herrera y Obes propuso difundir la enseñanza secundaria en todo el país. En cada capital de departamento, el liceo impartiría los diferentes niveles de enseñanza primaria y secundaria, con la finalidad de preparar a los alumnos para la Universidad; para asegurar este propósito se preveía el alojamiento de los alumnos de la campaña sin recursos (Acevedo, 1933*c*).

Castellanos (1967: 17) afirma que la propuesta de Herrera y Obes «constituye un valiosísimo, lejano y poco conocido antecedente de las leyes y decretos de los años 1906 a 1912 que finalmente crearon aquellos mismos establecimientos en el interior del país».

2.3. La pugna de la Universidad con los intereses particulares

Hacia 1860, la Universidad pugnaba con las instituciones privadas por la hegemonía de la educación pública. En 1867, el Consejo Universitario sancionó varias reformas concernientes a la organización de la enseñanza media: declaró la libertad de la enseñanza preparatoria, aceptó la validez de los estudios de los colegios particulares y reglamentó los establecimientos de la campaña (Acevedo, 1933*c*). Tres aspectos sobresalen en esta resolución: la necesidad de uniformizar los textos de estudio, la demostración de la competencia de los profesores en el seno universitario y la realización de los exámenes ante el presidente de la Junta Económico-Administrativa en la campaña. El primer aspecto refiere a la garantía de los contenidos de la enseñanza y al control central del gobierno y de la Universidad. El segundo aspecto trata acerca del rol de la Universidad como certificadora de idoneidad, función que hasta ese momento no había desarrollado fuera de su ámbito. El tercero compromete a la Universidad con el poder político en la legitimación de saberes.

En 1869, el jefe político de Cerro Largo elevó un petitorio de padres y profesores de Cerro Largo al Ministerio de Gobierno para que se reconocieran los estudios preparatorios realizados fuera de la Universidad (Acevedo, 1933*c*). Luego de una

larga discusión en el Consejo de la Universidad y en el Parlamento, la Legislatura aprobó una ley que reconocía estas modificaciones (1870).

2.4. Consecuencias de la declaración de libertad de enseñanza de 1870. La fundación del Instituto Politécnico de Salto

Lo señalado en el apartado anterior dio lugar a la creación de numerosas instituciones de enseñanza secundaria en todo el país.

En 1873, en Salto se estableció el Instituto Politécnico, dedicado a enseñanza primaria y secundaria, con programa de estudios específicos para la educación media, a cargo del sacerdote español Emilio Pérez. Gervasio Osimani y Miguel Llerena se hicieron cargo del establecimiento desde 1873 hasta 1908 (Instituto Osimani y Llerena, 1973). El libro *Media centuria de vida universitaria. 1873-Salto-1923* (ob. cit.: 13) recoge la nota fechada en 1908, dirigida por Osimani y Llerena al Ministro de Instrucción Pública, en la que proponían que el Instituto Politécnico sirviera de ensayo para la extensión de la enseñanza secundaria en el interior. El Instituto Politécnico de Salto es el primer liceo del interior del país: «… la continuidad de su labor le da al actual Instituto "Osimani-Llerena" del Salto, el justo título de decano de los establecimientos de enseñanza secundaria del interior del país» (Castellanos, 1967: 30).[16]

El debate sobre la libertad de estudios que mantenía la Universidad bajo «el signo del monopolio estatal de la enseñanza» (Oddone y Paris, 1963: 83) con los impulsos privados (especialmente, de la Compañía de Jesús) se cerró con el decreto-ley n.º 1321 de Lorenzo Latorre, que consagró la libertad de estudios y la supresión de los cursos secundarios del seno de la Universidad, el 12 de enero de 1877. Este decreto protegía los intereses privados y, sobre todo, quebraba el principio de defensa de la educación pública como acción política. A partir de ese momento, tanto en Montevideo como en el interior proliferaron los colegios de enseñanza secundaria. Por otra parte, el decreto-ley de Educación Común de ese mismo año separó la enseñanza primaria de la Universidad que, recordemos, desde su creación en 1849 se ocupaba de todas las ramas de la enseñanza.

16 Osimani y Llerena ofrecieron la cesión del edificio al Estado, a cambio de una pensión vitalicia para ambos. El presidente de la República Claudio Williman aceptó la oferta inmediatamente. Los gastos de mantenimiento serían asumidos por particulares y los exámenes se realizarían en el mismo establecimiento, ante profesores de la Universidad y con la presidencia del decano de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, como venía ocurriendo desde 1889.

A fines de 1878, la Universidad autorizó al Instituto Politécnico de Salto para que los exámenes se rindieran en ese mismo establecimiento, mientras que el examen general de bachillerato se haría ante la Universidad (Castellanos, 1967):

> Corolario del Reglamento de Estudios Libres, fue la habilitación de estudios secundarios realizados en establecimientos del interior del país, acordada por la Universidad a pedido expreso de los directores del Instituto Politécnico del Salto, con la única exigencia de un examen general para el bachillerato, abriendo así un nuevo camino a la extensión de la enseñanza. Muy pronto los propios inconvenientes y contradicciones derivados de su aplicación práctica, obligaron a una revisión del sistema del régimen de estudios y exámenes libres. (Oddone y Paris, 1963: 90)

Durante la década de 1880, los ecos de la reforma vareliana se manifestaron en el movimiento reformista del primer rectorado de Alfredo Vásquez Acevedo. En 1882 el presidente Máximo Santos envió a la Asamblea General un proyecto para restablecer los estudios secundarios oficiales, contrariando los intereses de la Iglesia católica y de los colegios privados que se resistían al militarismo (ob. cit.). El Informe del rector, Alfredo Vásquez Acevedo, a la Sala de Doctores de la Universidad, el 18 de julio de 1882, resume la situación de las instituciones de enseñanza secundaria en el país:

> En el Departamento de Montevideo: El Colegio Hispano-Uruguayo, la Sociedad Universitaria, el Ateneo del Uruguay, el Colegio Pío de Villa Colon, el Liceo Universitario, el Colegio de San Francisco, el Colegio Normal Europeo.
>
> En el Departamento de Salto, el Instituto Politécnico.
>
> En el Departamento de San José, el Instituto San José de Mayo.
>
> […] En todos los establecimientos mencionados se enseña con especialidad todas las asignaturas del bachillerato, incluso los idiomas vivos, con sujeción á los programas universitarios.
>
> El número de estudiantes de preparatorios alcanza á 621, correspondiendo 63 al Hispano Uruguayo, 283 a la Sociedad Universitaria, 121 al Ateneo del Uruguay, 76 al Liceo Universitario, 7 al Colegio de San Francisco, 7 al Colegio Normal Europeo, 40 al Instituto Politécnico, 24 al Instituto San José de Mayo y 12 al Colegio Pío.
>
> Para la enseñanza de las diversas materias se cuenta con 79 profesores, de los cuales 40 son orientales y 39 extranjeros, 62 con título universitario ó profesional y 17 sin título.
>
> Los cursos duran de 10 á 11½ meses, dedicándose en la generalidad de los Colegios 3 horas semanales para cada asignatura, y en el Hispano Uruguayo 6 horas.
>
> La enseñanza es completamente gratuita en la Sociedad Universitaria y en el Ateneo del Uruguay, y remunerada en los demás establecimientos, donde se abona de 3 á 4 pesos mensuales por cada asignatura. (Ob. cit.: 342)

Cuadro 3. Matrícula de los liceos oficiales y privados en Montevideo e interior (1891) (Castellanos, 1967)

Número de alumnos	Sección de Enseñanza Secundaria de Montevideo (oficial)	Establecimientos particulares	Total
Montevideo	1564	907	2471
Interior	—	465	465
Total	1564	1372	2936

2.5. La Sección de Enseñanza Secundaria en la Ley Orgánica de la Universidad (1885)

La Ley Orgánica de la Universidad se votó en 1885 y fue proyectada por el rector Alfredo Vásquez Acevedo.[17] La Universidad comprendía tres facultades (Derecho y Ciencias Sociales, Medicina y Ramas Anexas y Matemáticas y Ramas Anexas), además de la Sección de Enseñanza Secundaria. Cada una de las facultades y la Sección de Enseñanza Secundaria tenían un decano —lo que colocó a la enseñanza secundaria en un lugar equivalente al de las facultades—, nombrado por el Poder Ejecutivo a propuesta del rector (Petit Muñoz, 1969). Entre 1885 y 1899, el rectorado de Vásquez Acevedo, «bajo la activa influencia de Darwin y Spencer», reformó la Universidad, otorgándole «planes de estudio, reglamentos, programas, métodos, textos, laboratorios, bibliotecas, régimen disciplinario, locales» (Ardao, 2008: 12).

El cuadro 3 presenta datos tomados de Castellanos (1967), sobre la matrícula de los liceos públicos y privados en 1891.

La matrícula de Montevideo era cinco veces mayor que en el interior del país; esto era así, sobre todo, por la ausencia de educación secundaria pública en el interior. En la educación secundaria privada, la matrícula de Montevideo duplicaba la del interior. La enseñanza secundaria pública estaba restringida a Montevideo, donde también había una oferta particular, aunque con menor número de alumnos.

En el siglo xix, pues, la extensión de la enseñanza secundaria a todo el país aparece estrechamente ligada a los intereses privados. La Universidad, fiel a su cometido fundacional, buscó promover, difundir y sistematizar la educación

17 En 1884, Alfredo Vásquez Acevedo llegó al segundo rectorado por nombramiento directo del presidente Máximo Santos.

pública. La formalización de la Sección de Enseñanza Secundaria mediante la Ley Orgánica de 1885 otorgó perfil propio a los estudios secundarios. Recién pasada la primera década del siglo xx, se comenzaría a concretar el interés del Estado en profundizar la educación secundaria oficial, apuntando a la población de todo el país.

§

Capítulo 3

La ley n.º 3939 de creación de los liceos departamentales en Uruguay (1912)

A inicios del siglo xx, el Estado aún no había resuelto la organización de la enseñanza secundaria en el interior del país, a pesar de que en 1865 el gobierno había manifestado su interés en la creación de liceos en las capitales departamentales. El 5 de enero de 1912, la ley n.º 3939 institucionalizó, finalmente, los estudios secundarios oficiales en todo el territorio uruguayo.

3.1. La enseñanza secundaria en la primera década del siglo xx

A inicios del siglo xx, Eduardo Acevedo, rector de la Universidad de Montevideo, destacaba el avance en la enseñanza universitaria, que incluía la Sección Enseñanza Secundaria:

> La esfera de acción de la Universidad se ha ensanchado considerablemente, […] con el establecimiento de liceos de enseñanza secundaria en los departamentos de campaña, destinados á levantar el nivel de la cultura sin propósitos profesionales ulteriores y que á lo sumo pueden servir de escalón para aquellas carreras que más repercuten sobre el adelanto de la campaña. (Universidad de Montevideo, 1907: 5)

El cuadro 4 muestra la oscilación de la matrícula en el período 1903-1906 en los tres colegios habilitados para la enseñanza secundaria de Montevideo, según consta en el informe del rector de la Universidad (ob. cit.: 174).

El Informe de 1907 también aportaba datos sobre la matrícula y la situación académica de los 881 alumnos que asistían a los liceos particulares del interior del país en 1906 (cuadro 5; ob. cit.: 175). El Instituto Politécnico de Salto era el liceo

Cuadro 4. Evolución de la matrícula en 1903, 1904, 1905 y 1906 (Universidad de Montevideo, 1907)

	1903	1904	1905	1906
Instituto Universal	125	102	110	33
El Liceo	—	77	172	45
Instituto de Enseñanza Secundaria	207	145	153	49
Total	332	324	435	127

Cuadro 5. Matrícula y situación académica de los liceos privados del interior (1906) (Universidad de Montevideo, 1907)

Liceo	Inscriptos	Examinandos	Aprobados	Reprobados
Liceo Valdense (Colonia Valdense)	134	113	104	9
Instituto Uruguayo (Mercedes)	135	112	104	8
Instituto Mercedario (Mercedes)	182	126	109	17
Liceo Durazno (Durazno)	63	49	38	11
Instituto Sanducero (Paysandú)	149	114	84	30
Instituto Politécnico (Salto)	218	180	138	42
Total	881	694	577	117

del interior del país con mayor número de inscriptos, aspecto que incidiría para que las autoridades le otorgaran algunos beneficios, como veremos más adelante.

3.1.1. Los decretos de 1906 y 1907: objetivos de enseñanza secundaria, financiación y ubicación de los liceos. Dificultades para su instrumentación. En el proceso de extensión de la enseñanza secundaria al interior del país, se destacan los decretos de 1906 y 1907 sobre organización de los estudios secundarios y la adquisición del Instituto Politécnico de Salto por el Estado (Wettstein y Morador, 1963).

El 22 de noviembre de 1906, el presidente de la República, José Batlle y Ordóñez, dictó un decreto que fijaba el objetivo de los liceos departamentales, en cumplimiento del artículo 17 de la ley aprobada del 27 de enero del mismo año. El decreto autorizaba al Poder Ejecutivo a destinar parte de los sobrantes de la operación de conversión de deudas al fomento de la enseñanza secundaria en la campaña, en el entendido de que «el desenvolvimiento de la enseñanza secundaria debe ser orientarse con rumbo hacia las grandes necesidades económicas del país, por exigirlo así su programa» (decreto de 1906). Dentro de los objetivos de los liceos, se destacaba el desarrollo de las aptitudes individuales, con referencia a la actividad económica:

> Las escuelas de estudios secundarios que se denominarán Liceos tienen por objeto: Provocar la observación y disciplinar el criterio por medio de una enseñanza general que prepare para el cumplimiento de los deberes de la vida y favorezca el desarrollo y la aplicación de las aptitudes individuales en las diversas manifestaciones de la actividad económica. (Decreto de 1906)

El artículo 12 del decreto de 1906 establecía la creación de diez liceos; uno debía instalarse en Rivera y el resto en las ciudades más pobladas (decreto de 1906), sin una especificación particular. El decreto determinaba además la denominación de las instituciones, su organización, sus objetivos y el presupuesto para transformar los liceos particulares en públicos (decreto de 1906). Se avanzaba así en la intención de homogeneizar la enseñanza media en el territorio uruguayo.

El 5 de enero de 1907, el presidente Batlle y Ordóñez decretó la creación de un liceo en cada una de las capitales de los dieciocho departamentos del interior del país y en poblaciones menores, atendiendo las solicitudes de todos los departamentos (decreto de 1907). Sin embargo, el decreto no se pudo instrumentar «por haberse agotado los sobrantes del Empréstito de Conversión de Obras Públicas» (Bralich, 2008: 23), previsto para la instalación de dichos liceos. La promoción de estos en el interior quedó reducida a subvenciones votadas por el Parlamento para aquellas instituciones particulares instaladas en la campaña, y a la compra y oficialización del Instituto Politécnico de Salto por el Estado, en 1908[18] (Castellanos, 1967), durante la presidencia de Claudio Williman (1907-1911).

---

18 En 1911, al iniciarse el primer período ordinario de la XXIV Legislatura, el presidente Claudio Williman informó que en el Instituto Politécnico los exámenes rendidos habían aumentado luego de que el instituto pasara a depender del Estado. Se tomaron 444 exámenes en 1909 y 565 en 1910 (Castellanos, 1967: 78).

3.2. El mensaje del Poder Ejecutivo a la Asamblea General (1911)

A pesar de los decretos de 1906 y 1907 para fundar los liceos departamentales, las agotadas arcas del Estado impidieron la inmediata instrumentación. Los años 1911 y 1912 serían definitorios para la extensión de la enseñanza secundaria en Uruguay.

Durante la segunda presidencia de José Batlle y Ordóñez (1911-1915), se puso en marcha una serie de reformas para avanzar en la consolidación del Estado. Caetano (2011: 55) señala que Batlle y Ordóñez tenía entonces «una visión histórica y fuertemente programática sobre su nuevo período de gobierno, adjudicándose una visión de talante fundacional». El fortalecimiento de la enseñanza secundaria oficial formó parte del proyecto de gobierno.[19]

En 1911, la Sección Enseñanza Secundaria de la Universidad, con sede en Montevideo, «se vio llamada de inmediato a una crecimiento explosivo con la irrupción del alumnado que iniciaría allí la vida liceal» (Petit Muñoz, 1969: 87).[20] El mensaje de la solicitud de creación de los liceos departamentales que el presidente José Batlle y Ordóñez dirigió a la Asamblea General el 4 de mayo de 1911 mostraba su interés por la enseñanza secundaria: «Existen, es verdad, meritorias instituciones particulares pero la eficacia de su acción no es satisfactoria. Entretanto, el Estado mantiene una situación injusta que no debe durar» (Batlle y Ordóñez, en Bralich, 2014; en línea).

Para dar respuesta al crecimiento de la matrícula de la enseñanza secundaria, se proyectó instalar un liceo público en cada una de las dieciocho capitales departamentales del interior del país:

> El Poder Ejecutivo da gran importancia a la fundación proyectada, porque en su opinión, los liceos constituirán un factor poderoso de mejoramiento intelectual, moral y social de los núcleos de población en que sean establecidos. Considera que de su acción, racionalmente orientada, depende en modo capital el porvenir de la enseñanza y de la cultura general en la República. (Batlle y Ordóñez, en Bralich, 2014; en línea)

---

19 Mientras se desarrollaba el proceso de nacionalización de los servicios públicos esenciales, se seguía recibiendo inmigración de toda Europa. Se robusteció el bipartidismo, cobraron protagonismo los partidos de izquierda de filiación internacional y comenzó la militancia sindical. Además de la legislación sobre derechos laborales, de la salud y de la seguridad social, se destacó la que tiene relación con la enseñanza, que garantizó el sistema democrático (Frega, 2010).

20 En la campaña se mantenía la tendencia a fundar centros de enseñanza secundaria que disputaban entre sí por la calidad de sus cursos. En 1911, se creó en Trinidad la Academia Uruguaya «con un cuerpo de profesores diplomados» (Castellanos, 1967: 64).

Se trató de una acción política de largo alcance, no solo desde el punto de vista geográfico. El presidente Batlle y Ordóñez preveía así las consecuencias sociales de la solicitud:

> Toda enseñanza debe tener dos fines: el instructivo y el educativo; esto es, se enseña con el doble objeto de trasmitir conocimientos a los alumnos (instrucción) y de formarles un criterio, de hacerlos más inteligentes, morales y aptos para la vida (educación). El fin educativo es tan importante como el instructivo; ambos deben desarrollarse armónicamente. (Batlle y Ordóñez, en Bralich, 2014; en línea)

La intención de homogeneizar la educación secundaria en todo el país se evidenciaba en dos aspectos que fundamentaban la solicitud del presidente a la Asamblea General: por un lado, la diferencia de la enseñanza impartida en Montevideo respecto de otras zonas del país y, por otro, la diferencia entre la enseñanza dada por instituciones públicas y privadas. El mensaje del Poder Ejecutivo era contundente en relación con la importancia que le asignaba el Estado a la organización de la enseñanza pública: «… ninguna enseñanza que cumpla esos fines se da oficialmente fuera de Montevideo, a la juventud egresante de la escuela primaria. Y decir que no se da oficialmente vale decir que no se da en forma alguna» (Batlle y Ordóñez, en Bralich, 2014; en línea).

3.3. La ley n.º 3939 de creación de los liceos departamentales (1912)

El 30 de diciembre de 1911, la Asamblea General aprobó una ley de creación de dieciocho liceos departamentales, que se promulgó el 5 de enero de 1912 (ley n.º 3939). La ley establecía en su artículo 1.º que los liceos debían instalarse en las capitales departamentales donde existiera, a juicio del Poder Ejecutivo, población escolar suficiente. El artículo 2.º apuntaba que los liceos departamentales dependerían de la Universidad. Se indicaba la forma de ingreso de los estudiantes (3.er año de escuelas rurales, 5.º de escuelas urbanas o haber aprobado un examen de ingreso «que se rendirá en el Liceo y comprenderá todas las materias que abarca el programa de los cursos rurales») y se determinaba la duración del ciclo liceal, el presupuesto de cada establecimiento, la forma de acceso a los empleos de profesores y la creación de becas. El artículo 15.º establecía los fines de la enseñanza secundaria —instructivo y educativo, declarados en el mensaje de 1911— y promovía la realización de conferencias públicas «de índole popular» en los liceos (ley n.º 3939).

El interés de las autoridades por la extensión de la enseñanza secundaria también se manifestó en la ley de creación de la Sección de Enseñanza Secundaria y

Cuadro 6. Fechas de creación de los liceos departamentales (1912)

1912	Capitales departamentales
16 de febrero	Melo, Colonia, Florida, Minas, Paysandú, Mercedes, San Fructuoso —luego llamado Tacuarembó—, Trinidad, Rocha (decreto del 19 de febrero de 1912)
15 de marzo	Salto (decreto del 18 de marzo de 1912)
22 de marzo	Fray Bentos (decreto del 28 de marzo de 1912)
4 de octubre	Canelones, Maldonado, Artigas, Rivera, Durazno, San José y Treinta y Tres (decreto del 8 de octubre de 1912)

Preparatoria para Mujeres, en el ámbito de la Universidad (17 de mayo de 1912), destinada a estimular la integración de las mujeres a los estudios secundarios, sin desmedro de que pudieran asistir a otros liceos (ley del 31 de Mayo de 1912).

El 16 de febrero de 1912, se decretó la reglamentación de la ley del 5 de enero de ese mismo año. El Poder Ejecutivo debía fijar las condiciones de ingreso de los alumnos, la organización de los exámenes, la uniformización del plan y de los programas, la asistencia de alumnos y profesores, la adjudicación de las becas, la liquidación de los sueldos de los profesores, la actuación de los inspectores, el pago de matrículas y exámenes, y la utilidad de las rentas de los liceos.[21]

El cuadro 6 resume las fechas de creación de los liceos departamentales antes mencionados (1912).[22]

El 20 de febrero de 1913, el decano de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, Miguel Lapeyre, remitió al rector un informe referente a los liceos departamentales, en el que se nombraba también el liceo de la Colonia Valdense como institución privada subvencionada por el Estado. En el documento se llamaba también la atención sobre la escasez de preparación de los alumnos de las escuelas públicas que ingresaban a los liceos, la falta de preparación del profesorado, la ausencia de textos adecuados y la organización general (Universidad de Montevideo, 1912*b*: 403).

---

21 Decreto. *Reglamenta la ley que crea los Liceos de Enseñanza Secundaria en los Departamentos de Campaña*. *Diario Oficial*, Montevideo, 19 de febrero de 1912.

22 Decreto. *Ministerio de Instrucción Pública. Dispone la instalación de Liceos de Enseñanza secundaria, en las ciudades de Paysandú, Mercedes, Colonia, Rocha, Florida, Melo, Minas, Trinidad y villa San Fructuoso*. *Diario Oficial*, Montevideo, 19 de febrero de 1912.

El 22 de julio de 1913, se aprobó la ley de sustitución del artículo 3.º de la ley n.º 3939, para permitir la flexibilización de las condiciones de ingreso, de manera de extender la matrícula (ley de 1913).[23]

3.4. Los ecos de la ley n.º 3939 en la prensa del interior

El proceso de creación de los liceos departamentales se desarrolló a lo largo de 1912, tal como se había previsto. La prensa del interior se hizo eco ampliamente del acontecimiento. En el diario *La Campaña*[24] de Fray Bentos, por ejemplo, se expresaba:

> ¡Cuántos y cuántas estudiantes, faltos de recursos, se ven obligados á suspender sus estudios por faltarles los medios necesarios para trasladarse á la Capital á continuarlos! Leyes como la sancionada, son las que necesitamos por lo cual felicitamos á sus autores y beneficiados. Exhortamos al Gobierno á que apresure la instalación de tan benéficos establecimientos de enseñanza.

Un editorial del diario *La Unión*[25] de Minas (departamento de Lavalleja) indicaba: «Nuestra campaña tiene derecho a una instrucción más amplia», y se destacaba la necesidad del interior de contar con centros de cultura, como ejercicio de la igualdad de derechos de la campaña y de Montevideo.

El diario *El Telégrafo*[26] de Paysandú anunciaba que se habían iniciado las gestiones para adquirir el Instituto Sanducero de enseñanza secundaria y que la mayoría de los profesores sería confirmada en sus cargos, aunque se abogaba por el concurso, «como se hace en la propia Universidad». El 30 de marzo[27] se informa también que «el Director del Liceo ha recibido comunicaciones del Ministerio aprobando el arrendamiento de la finca de propiedad de la Logia Fe de Colón, para asiento de dicho Liceo». El 15 de marzo, *El Telégrafo*[28] publicó una entrevista al director del Liceo de Enseñanza Secundaria de Paysandú, profesor Jorge Carbonell y Migal, quien sintetizaba el objetivo de los liceos departamentales de este modo:

---

23 Para ingresar a enseñanza secundaria se requería haber cursado 5.º año de las escuelas urbanas o haber aprobado el examen de ingreso que se rendiría en el liceo (Ley. «Sustituye el artículo 3.º de la ley del 5 de Enero de 1912, relativo al ingreso á los liceos departamentales». *Diario Oficial*, Montevideo, 4 de Setiembre de 1913).

24 *La Campaña*, Fray Bentos (Río Negro), 13 de enero de 1912, año XVII, n.º 1648.

25 *La Unión*, Minas (Lavalleja), 2 de febrero de 1912, 4.ª época, año XVII, n.º 5764.

26 *El Telégrafo*, Paysandú (Paysandú), 14 de febrero de 1912, año III, n.º 482.

27 *El Telégrafo*, Paysandú (Paysandú), 30 de marzo de 1912, año III, n.º 518.

28 *El Telégrafo*, Paysandú (Paysandú), 15 de marzo de 1912, año III, n.º 505.

> La creación de los Liceos […] responde, ante todo á un elevado pensamiento del gobierno, que quiere facilitar la cultura y la ilustración de las nuevas generaciones, proporcionándole los medios necesarios para que puedan estudiar é instruirse. Hasta ahora, fuera de la capital de la república, la enseñanza secundaria no era accesible á las clases pobres. Los institutos particulares, incorporados á la Universidad y sostenidos á fuerza de sacrificios de los propios directores ó por corporaciones privadas, solo llenaban á medias su objeto, y esto se explica si se consideran las erogaciones cuantiosas que origina el funcionamiento de esos organismos complejos y delicados.
>
> La primera y grande ventaja que proporcionan los Liceos, es, por lo tanto, la gratuidad de los estudios.
>
> […] La creación de los liceos trae una reforma en el plan de estudios del bachillerato, sin lesionar, empero, derechos adquiridos. La enseñanza secundaria se sujetará á un programa único —el de los Liceos— mientras que la preparatoria se diferenciará, según sea la facultad donde piensa ingresar después el estudiante, concretándose á las materias que sean afines á la carrera que elija.

Una vez sancionada la ley n.º 3939, la prensa publicó información oficial sobre el funcionamiento de los liceos, destacando los beneficios de los estudios secundarios y exhortando a los padres para que sus hijos cursaran enseñanza secundaria.

El diario *La Unión*[29] de Minas recogía el entusiasmo con que la población había recibido la iniciativa del Poder Ejecutivo y daba a conocer los nombres de quienes ocuparían los cargos de director en los nueve primeros liceos oficiales del interior. Días más tarde, el mismo diario[30] transcribía el decreto del presidente de la República del 16 de febrero, en el que se instalaban los liceos departamentales, se designaba a los directores y se indicaban algunos asuntos organizativos. El 14 de marzo, *La Unión*[31] publicó una nota titulada «El Liceo Universitario. Aclaraciones necesarias», donde se señalaban las ventajas de la educación secundaria, se instaba a los padres a enviar a sus hijos «a beber en las aguas generosas del Liceo, el agua cristalina de la ciencia» y se daban detalles de organización.

El 27 de marzo, el diario de Minas,[32] en nota firmada por Fernando Flores, daba cuenta de los preparativos para la inauguración del liceo departamental. El 2 de abril, la Comisión Provisoria[33] invitaba a participar en la asamblea a realizarse en el Club Fomento, con motivo de la inauguración del Liceo Universita-

---

29 *La Unión*, Minas (Lavalleja), 17 de febrero de 1912, 4.ª época, año XVII, n.º 5777.

30 *La Unión*, Minas (Lavalleja), 24 de febrero de 1912, 4.ª época, año XVII, n.º 5780.

31 *La Unión*, Minas (Lavalleja), 14 de marzo de 1912, 4.ª época, año XVII, n.º 5795.

32 *La Unión*, Minas (Lavalleja), 27 de marzo de 1912, 4.ª época, año XVII, n.º 5803.

33 La Comisión Provisoria estaba integrada por Uberfil R. Acuña, el director del liceo Esther Moré, José Lois, José A. Mattos, Florencio Fernández y Juan Zeballos y Maguna.

rio Departamental. En esa misma fecha, *La Unión*[34] publicó un artículo titulado «Liceo Universitario. Su próxima inauguración», donde se exaltaba la condición unitaria de la nación, que se encaminaba al progreso por la presencia de los jóvenes en las aulas, quienes eran los responsables del futuro:

> ¡Dichoso el pueblo uruguayo que va realizando á pasos de gigante, la conquista de la civilización, que no se detiene ya en los muros de la capital, sino que se extiende como manto de luz encendida en los hogares de la patria, el faro de la educación consuelo de los padres amantes del progreso, esperanza de los jóvenes que acarician ideales de ventura, que han de realizar los días luminosos de mañana!

El 19 de abril, *La Unión*[35] de Minas anunciaba la inauguración oficial de los liceos departamentales a cargo del ministro de Instrucción Pública, doctor Juan Blengio Rocca, en dicha ciudad. Se indicaba que el acto protocolar sería precedido por un desfile de escolares y cerraría con un banquete en honor al ministro. El 21 de ese mismo mes, *La Unión*[36] publicó una crónica de los acontecimientos y los discursos del caso. También destacaba la alta matrícula de las mujeres del interior, a diferencia de Montevideo. El Ministro señalaba el patriótico esfuerzo de los directores para llevar adelante la generalización de la enseñanza secundaria:

> Confía el P. E. que de la organización acertada de los liceos y del patriótico esfuerzo de sus directores dependerá en gran parte el resultado que el país espera obtener de los organismos de enseñanza que han iniciado sus tareas bajo los más halagüeños auspicios […].
>
> Mientras la Universidad de la república ofrecerá en la capital enseñanza secundaria á un total de 340 alumnos de los cuales 50 son niñas, en los once liceos departamentales instalados, recibirán esa enseñanza 615 alumnos, de los cuales 202 pertenecen al sexo femenino.

El diario *El Deber Cívico*[37] de Melo también elogiaba la instalación de los liceos públicos, señalando que tenían mayor alcance y mejor organización que los colegios privados:

> … mucho se había conseguido ya con la fundación del 'Instituto Varela', que bajo la inteligente dirección del profesor don Andrés R. Pariente, funcionó durante

34 *La Unión*, Minas (Lavalleja), 2 de abril de 1912, 4.ª época, año XVII, n.º 5808.

35 *La Unión*, Minas (Lavalleja), 19 de abril de 1912, 4.ª época, año XVII, n.º 5819.

36 *La Unión*, Minas (Lavalleja), 21 de abril de 1912, 4.ª época, año XVII, n.º 5820.

37 *El Deber Cívico*, Melo (Cerro Largo), 2 de abril de 1912, 3.ª época, año XXV, n.º 2455.

Cuadro 7. Matrícula de los diez primeros liceos oficiales del interior del país (diario *El Telégrafo*, 1912)

Departamentos	Varones	Mujeres	Total
Paysandú	64	18	82
Rocha	50	25	75
Soriano	40	40	80
Salto	41	21	62
Minas	38	23	61
Tacuarembó	38	19	57
Cerro Largo	35	17	52
Colonia	28	18	46
Río Negro	21	7	28
Flores	21	16	37
Florida	17	15	32
Totales	393	219	612

largo tiempo, preparando sólidamente á la muchachada que luego había de ensanchar las falanges juveniles de la Universidad mayor de la república.

Pero el liceo, con mayor esfera de acción —esfera que irá ampliándose gradualmente— representa un fuerte impulso dado al desenvolvimiento progresivo de nuestro organismo escolar, dotado de un poder y de una organización cada vez más eficiente.

El cuadro 7 reproduce información tomada de *El Telégrafo*[38] de Paysandú, sobre la matrícula en los primeros diez liceos oficiales del interior del país.

La prensa de la época apoyó, claramente, la instalación de los liceos en el interior del país, y en los departamentos en que esto aún no había ocurrido, canalizó los petitorios para que se cumpliera el objetivo. El artículo aparecido en el diario *La Campaña*[39] de Fray Bentos (departamento de Río Negro), bajo el título «Nuestro liceo», es un ejemplo de lo anteriormente dicho:

38 *El Telégrafo*, Paysandú (Paysandú), 18 de abril de 1912, año III, n.º 532.

39 *La Campaña*, Fray Bentos (Río Negro), 6 de marzo de 1912, año XVII, n.º 1662.

> Nuestro comercio y la mayor parte de la población se adhieren á la nota que de un momento a otro se elevará al Ministro de Instrucción Pública, señor Blengio Rocca, para que nuestro departamento que hasta lo presente había tenido un Liceo habilitado y por lo tanto infinidad de alumnos que habían ya empezado sus estudios, quede hoy sin facultad, es decir nuestro departamento, desierto de este centro de enseñanza tan necesario para nuestra estudiosa juventud, que ya había iniciado sus estudios en este centro docente.
>
> Tenemos la seguridad de que el Ministro atenderá esta petición y más aún al reconocer que es la población entera que solicita un templo del saber para que sus hijos estén preparados para las aulas de las altas carreras universitarias, pues de no ser así con seguridad serán menos los que podrán prolongar sus estudios y por lo tanto un perjuicio moral y material para el adelanto del porvenir en la juventud estudiosa.

El periódico *La Campaña*[40] (departamento de Artigas) publicó una carta que el inspector de Instrucción Primaria había dirigido a la comisión organizadora de un festival patrio para que promoviera la creación de un liceo oficial en dicho departamento:

> … á fin de obtener para el Departamento de Artigas un liceo de nueva creación, cuya necesidad es tan sentida y evidente, —el que suscribe, se dirige á esa digna Comisión proponiéndole ampliar los festejos patrios del 25 de Agosto, con una gran manifestación Pro-Liceo que se trataría de prestigiar por el concurso de las autoridades locales, pueblo y Escuelas Públicas, para cuyo efecto se solicitará de la Comisión de I. Primaria y Dirección General, autorización correspondiente.

El día siguiente, el mismo diario[41] publicó un artículo firmado por D. M. Riet que coincidía con el pedido, dada la condición fronteriza con Brasil de ese departamento:

> Dada la situación geográfica de nuestro departamento, como zona fronteriza con el Estado de Río Grande, resultan en ambas márgenes del Cuareim los puntos mas [sic] alejados de los centros de civilización y progreso cuya condición exige medidas urgentes tales como la iniciativa de que se trata y como tal la han creído los P. P. [partidos políticos] prestando la debida atención que merece aquel patriótico anhelo.
>
> El S. G. atendiendo el justo y unánime deseo de nuestro departamento, habrá interpretado fielmente una de las patrióticas aspiraciones del geje [sic] de los

40 *La Campaña*, Artigas (Artigas), 5 de agosto de 1912, año VII, n.º 1.

41 *La Campaña*, Artigas (Artigas), 6 de setiembre de 1912, año VII, n.º 29.

> orientales en aquel conocido pensamiento (Que sean los orientales tan ilustrados como valientes) y teniendo nuestro departamento el nombre de aquel patriarca con mas razón debe materializarse aquel patriótico pensamiento y en tal sentido unamos nuestra voz á la unánime aspiración de nuestro departamento.

En Rivera, otro departamento fronterizo con Brasil, el periódico *El Comercio* reclamaba un liceo oficial para defender la lengua nacional:

> … nos es de suma urgencia un Liceo antes que en muchos departamentos cuyas características difieren en todo del que habitamos; un Liceo que, sobre todo, vuelva al ambiente la propiedad del idioma, si se quiere que por todos los conceptos analizables tengamos interés en el conocimiento exacto y propio de la lengua nacional. (Castellanos, 1967: 113)

De Rivera también era el periódico *La Acción*,[42] órgano del Partido Colorado, que reclamaba un liceo departamental:

> Pésima impresión ha causado en la localidad la no habilitación, —por parte del Ejecutivo, — de uno de los 18 liceos que comenzaran á funcionar en las capitales de los departamentos de campaña desde el próximo mes de Marzo y uno de los cuales nos correspondía por derecho.
>
> El hecho de ser el nuestro un departamento fronterizo, distante de la capital y limítrofe con un país extranjero cuyos usos, costumbres e idioma no son los nuestros, no ha sido razón suficiente, para que el Ejecutivo viera la imperiosa necesidad de habilitar el Liceos de Rivera entre los que comenzarán á funcionar en breve.

3.5. Evaluación general de la fundación de los liceos departamentales

En la vida cultural y política del país, las repercusiones de la creación de los liceos departamentales fueron de largo alcance. Según Castellanos (1967), los liceos departamentales contribuyeron al desarrollo de la vida nacional de distintas maneras: impulsaron la enseñanza secundaria pública; colaboraron en el desarrollo cultural e intelectual de la población del interior; contribuyeron a nivelar las clases sociales por la gratuidad de la enseñanza secundaria; promovieron la incorporación de la mujer del interior del país a los estudios secundarios; estimularon la iniciativa pri-

42 *La Acción*, Rivera (Rivera), 29 de febrero de 1912, año I, n.º 89.

vada bajo el régimen de habilitación y oficialización de las autoridades; formaron la conciencia estudiantil en toda la República, relacionada con sus asuntos, los del país y los del mundo; influyeron en la vida cívico-democrática del país.

Las consecuencias sociales y políticas de la instalación de los liceos departamentales se plasmaron doce años después, cuando aquellos jóvenes de 1912 y 1913 pudieron intervenir por primera vez en las elecciones de 1925 para la renovación de un tercio del Consejo Nacional de Administración y un tercio del Senado, y en las elecciones para la renovación total de la Cámara de Representantes, las Juntas Electorales y las autoridades departamentales. En 1928 también podrían ser electos para la Cámara de Representantes y en 1934, para el Senado (ob. cit.). Castellanos (ob. cit.: 204) señala que los «Liceos departamentales contribuyeron, en gran medida, a esta creciente capacitación política de elementos locales para ejercer la referida representación en nuestro Parlamento». También destaca este autor el aporte de la extensión de la enseñanza secundaria en otras ramas de la enseñanza superior.

Junto con la enseñanza primaria pública (organizada en todo el país por ley en 1877), la expansión de la educación secundaria pública en el Uruguay en 1912 coadyuvó a la configuración de la identidad nacional.

§

Parte III

Las asignaturas Idioma Castellano / Idioma Español en la enseñanza secundaria entre 1912 y 1973

En esta parte de la tesis analizo las características de las asignaturas referidas a la enseñanza de español en el primer ciclo[43] de Enseñanza Secundaria oficial uruguaya entre 1912 y 1973, tomando como referencia los planes y programas de esas asignaturas. Como señalé anteriormente, los programas oficiales de enseñanza de la lengua son documentos que revisten obligatoriedad y que evidencian las ideas del Estado sobre la lengua y su didáctica.

Como antecedente del período señalado, presento en primer lugar un panorama de la enseñanza de la lengua que imperaba en la educación secundaria en el siglo XIX y primera década del siglo XX. No es objetivo de este trabajo analizar la enseñanza de español en el segundo ciclo preparatorio para los cursos superiores de la Universidad, ni la enseñanza secundaria femenina, ni la de educación para adultos en Enseñanza Secundaria.

Esta parte se compone de cinco capítulos. En el primero analizo los antecedentes de las asignaturas referidas a la enseñanza de la lengua entre 1830 y 1910. En los capítulos restantes presento los programas de las asignaturas Idioma Castellano / Idioma Español (según corresponda), en el marco de los planes de estudio de 1912, 1936, 1941 y 1963. En cada caso, ubico el contexto histórico y discuto el lugar de las asignaturas mencionadas respecto de las asignaturas de lengua extranjera, así como las finalidades de los programas respectivos.

§

43 Entre 1912 y 1973 el primer ciclo de Enseñanza Secundaria estaba constituido por cuatro años que habilitaban al segundo ciclo o preparatorios de los cursos de la Universidad.

Capítulo 1

Del aula de Gramática Latina (1830) a la enseñanza de la lengua en la primera década del siglo xx

Si bien los liceos departamentales públicos y la consiguiente extensión de la enseñanza media datan de 1912, desde 1830 pueden rastrearse antecedentes sobre la enseñanza de la lengua en los estudios secundarios. En este capítulo, comparo la carga horaria de las asignaturas referidas a la enseñanza de español con otras lenguas (Latín, Inglés y Francés) en el primer ciclo de los estudios secundarios, entre 1830 y 1910. También considero la asignatura Retórica. Para ello, tomo como referencia los planes de estudio que incluyen la lista de asignaturas y los requisitos para el examen de ingreso a la educación secundaria oficial. El cuadro 8 resume la información referida.

1.1. La enseñanza del latín en la formación de la élite oriental (1830-1849)

Cuando el 18 de julio de 1830 se juraba la primera Constitución en el Estado Oriental del Uruguay, el mundo vivía grandes transformaciones y Europa era un modelo para «las jóvenes élites orientales» (Caetano y Rilla, 2010: 63). Gran Bretaña y Francia lideraban la modernidad en términos industriales, financieros y políticos, y se avanzaba en la consolidación de los Estados nacionales. Estados Unidos se recuperaba de la guerra de Secesión y América trataba de encauzar sus nacientes repúblicas, con grandes dificultades.

La organización institucional del Estado uruguayo comprendía, entre otras cosas, la educación. El primer espacio oficial posescolar o preuniversitario fue el aula de Gramática Latina, creada por ley en 1830, a propuesta del diputado

Cuadro 8. La enseñanza de lenguas (Latín, Francés, Inglés y Retórica) en el ciclo básico de la enseñanza secundaria uruguaya entre 1830 y 1910

Año	Asignatura	Características			Ingreso a Secundaria	Institución
1830	Aula de Gramática Latina	Inicio de estudios superiores				
1833	Latinidad	Ley n.º 55 (Ley Larrañaga) Siete cátedras				Universidad de Montevideo
1837	Retórica	Parte de la cátedra de Filosofía			Condición para el ingreso a los estudios secundarios: Latinidad	Universidad de Montevideo
1838	Latinidad	Dos aulas: una para menores y otra para mayores de edad		Materias incluidas en Ciencias Filosóficas, preparatorias de otros tres departamentos o facultades		Universidad Mayor de la República
	Retórica	Un año: 1.er año	Parte de Filosofía			
	Francés		Idiomas vivos			
	Inglés					
1849	Idioma latino	Dos años	Idiomas			Universidad de la República
	Francés					
	Inglés					

Año	Asignatura	Características			Ingreso a Secundaria	Institución
1849 (cont.)	Gramática General	1.er año	Parte de la asignatura de Filosofía			Universidad de la República
	Retórica	2.º año				
1873	Inglés		Idiomas			Instituto Politécnico de Salto
	Latín					
	Francés					
1877	Supresión de estudios de lenguas					Universidad de la República
1890	Gramática Castellana Superior		Un año. 2.º año	Gramática general elemental		Universidad de la República
	Latín		Dos años. 1.er y 2.º año			
	Inglés		Optativas. Dos años. 1.er y 2.º año			
	Francés					
1897	Latín y Gramática Castellana		Unificación de las dos asignaturas. 1.er, 2.º y 3.er año			Universidad de la República
	Francés					
1905	Gramática Castellana		1.er, 2.º 3.er año	3 h	Examen de ingreso: dictado y redacción, y oral	Universidad de la República
	Latín		1.er y 2.º año			

Manuel Barreiro en la Asamblea General Constituyente y Legislativa del Estado (Araújo, 1959-1960).

Hacia 1830, con una población de 75.000 habitantes y una cuarta parte de ella en Montevideo, Uruguay estaba dirigido por una oligarquía patricia. El gobierno consideraba urgente habilitar los estudios preuniversitarios para dotar de instrucción a quienes pretendían dirigir el Estado, teniendo en cuenta que los estudios secundarios y superiores «en Montevideo colonial [dependían] de su sujeción a Buenos Aires y a su progresivo papel como puerto oceánico clave en el comercio rioplatense hasta el siglo XIX. Todo costó más pero siempre hubo demandas crecientes» (Bralich, 2008: 13). La construcción de la ciudad letrada y de la élite intelectual estaba en marcha. En junio de 1833, la ley n.º 55 dispuso la creación de siete cátedras de enseñanza secundaria[44] que no incluían estudios de castellano, aunque aparecía la asignatura Latinidad (Araújo, 1959-1960).

1.2. El primer plan de estudios secundarios en Uruguay (1837)

El 10 de junio de 1837 el presidente Manuel Oribe promulgó la ley n.º 147, que reglamentaba la «enseñanza científica del Estado» (ob. cit.: 58). Araújo (ob. cit.: 59) afirma que este es «el primer plan de estudios que tuvo la incipiente enseñanza secundaria en nuestro medio». La asignatura Latinidad se presentaba como condición para el ingreso a los estudios secundarios o preparatorios. La asignatura Retórica —que formaba parte del curso de Filosofía, de dos años de duración y dos horas diarias de clase— se ubicaba al comienzo de la enseñanza media, junto con Matemática.

En 1838 el presidente Oribe decretó la creación de la Universidad Mayor de la República, cuyos estudios se dividían en cuatro departamentos o Facultades: Ciencias Filosóficas, Ciencias Médicas, Ciencias Jurídico-Legales, Ciencias Sagradas. Entre las asignaturas preparatorias de Ciencias Filosóficas estaban Latinidad (con un aula para alumnos mayores y otra para menores), Retórica (con un año de duración e integrada a Filosofía) e Idiomas Vivos (Francés e Inglés).

1.3. Gramática General como parte de la asignatura Filosofía (1849)

En 1849 se inauguró la Universidad de Montevideo, que abarcaba toda la educación pública: Enseñanza Primaria, Enseñanza Secundaria y Enseñanza Científica y Profesional. Entre las asignaturas del plan de estudios para la enseñanza secun-

44 Las siete cátedras creadas por la ley n.º 55 no constituían aún una institución, pero habilitaban para los estudios superiores en la Universidad, que se fundó en 1838.

daria figuraban Idioma Latino, Francés e Inglés. En la asignatura Filosofía se incluían Gramática General en 1.er año y Retórica en 2.º año. Según Bralich (2008: 15), «no se trataba de una educación popular, predominaban los particulares, tenía un carácter cosmopolita y no daba respuesta a las demandas sociales» (ob. cit.: 15). Los sucesivos gobiernos tuvieron que hacer frente a esta situación.

1.4. La enseñanza de la lengua en educación secundaria en el período de la modernización (1876-1900)

Hacia 1870, con el aumento de la inmigración, la población se había quintuplicado respecto de 1830 (375.000 habitantes) y el país se adentraba en un proceso de modernización (Caetano y Rilla, 2010). Es un período de grandes cambios, incluyendo la educación.

1.4.1. La consagración de la libertad de enseñanza y la supresión de la enseñanza lingüística en la educación secundaria (1876-1879). Durante la dictadura del coronel Lorenzo Latorre (1876-1879) se fortaleció el Estado en respuesta a las demandas de las clases altas que reclamaban orden para desarrollar su modelo económico, basado en la introducción de tecnología para el trabajo del campo. La inmigración europea había traído nuevas formas de trabajo y de relacionamiento, en el campo y en la ciudad. La educación estaba llamada a formar no solo doctores en Derecho, sino también trabajadores y técnicos profesionales (ob. cit.).

En la parte II vimos que mediante el decreto-ley n.º 1321 (enero de 1877) quedó establecida la libertad de estudios y la supresión de los cursos secundarios oficiales de la Universidad, lo que favoreció la creación de colegios privados, tanto religiosos como laicos. El corolario del reglamento de libertad de estudios fue el reconocimiento de la validez de los estudios preparatorios cursados en el Instituto Politécnico de Salto (Oddone y Paris, 1963),[45] cuyo programa de Segunda Enseñanza incluía Inglés, Latín y Francés desde 1873 (Instituto Osimani y Llerena, 1973). En la parte II, también nos referimos al Instituto Politécnico de Salto como el decano de los liceos públicos del interior del país.

El Plan de 1877, que contemplaba los estudios libres para obtener el diploma de Bachiller en Ciencias y Letras, comprendía las siguientes disciplinas: Filosofía, Matemáticas, Historia y Geografía General (1.er año); Física, Química e Historia Natural (2.º año). En el plan no figuraban asignaturas referidas a la enseñanza de lenguas. Según Araújo (1959-1960), el Plan de 1877 era tan pobre que ciertas materias se aprendían mejor en Enseñanza Primaria; el ordenamiento de las asignaturas era

45 Recordemos que el Instituto Politécnico fue un liceo privado, el primero del interior del país, y el primero en ser oficializado, en 1908 (Castellanos, 1967).

irracional; permitía que los tribunales de examen fueran integrados por miembros nombrados por los colegios privados, en desmedro de la autoridad de la Universidad; los intervalos entre los exámenes eran muy cortos y no había exámenes de ingreso que aseguraran la suficiencia de los alumnos. En 1884 se reinició la enseñanza secundaria oficial con estudios reglamentados y libres, incluyendo Latín y Francés.

La aprobación del decreto-ley de Educación Común n.º 1350 (1877) tuvo como principal protagonista a José Pedro Varela (1845-1879), y fue un hito en el Uruguay por la repercusión que tuvo en la educación primaria y en la consolidación del Estado. A partir de su sanción, se extendió y se reglamentó la enseñanza primaria oficial y la formación de maestros. La Ley de Educación Común estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria y propuso el español como la lengua de la instrucción pública. Como señala Oroño (2013: 55), la escuela se concibió para «asimilar los tipos humanos dispersos, para asimilar a los inmigrantes y para demarcar fronteras; en definitiva, para estar al servicio de la construcción de la nación».

En este período, quedó establecido el sistema educativo público con Enseñanza Primaria (organizada en torno a la reforma vareliana), Enseñanza Técnica (con posibilidades de desarrollo) y Enseñanza Secundaria y Superior (centrada en las tres Facultades —Medicina, Derecho y Matemática, y la Sección de Enseñanza Secundaria— de la Universidad) (Bralich, 2008).

1.4.2. Las asignaturas Gramática Castellana Superior (1890) y Latín y Gramática Castellana (1897). En 1890, el Poder Ejecutivo publicó las *Modificaciones al reglamento de estudios de Enseñanza Secundaria y Superior* (cuyo origen era la ley n.º 2078, de 1889, que permitía los estudios libres). Entre las materias se incluían Gramática Castellana Superior (un año), Latín (dos años) e Inglés o Francés (optativos, dos años). También se restablecía el examen de ingreso, que implicaba la aprobación de la asignatura Gramática Castellana, entre otras.

En 1897, en un contexto histórico de luchas civiles por el reparto del poder y de pactos políticos que no siempre pudieron prosperar, se aprobó un nuevo plan de estudios secundarios que comprendía Francés y, como novedad, la unificación de Latín y Gramática Castellana (1.er y 2.º año).[46] En 3.er año de enseñanza secundaria figuraba Gramática Castellana.[47] Con la asignatura que unificaba Latín y Gramática Castellana, se cambiaba la metodología de las dos materias. Dentro de los estudios de lenguas estaba Francés (1.er, 2.º y 3.er año) y se suprimía la asignatura Inglés.

---

46 Archivo de la Universidad de la República (1886-1904). Programa de 1.er y 2.º año de Latín y Gramática Castellana para el año 1897, de la Sección de Enseñanza Secundaria. C.53 C.55. Montevideo, Archivo General de la Nación.

47 Archivo de la Universidad de la República (1886-1904). Programa de 3.er año de Gramática Castellana para el año 1897, de la Sección de Enseñanza Secundaria. C.54 C.164. Montevideo, Archivo General de la Nación.

1.5. La enseñanza de la lengua en educación secundaria en el Uruguay del novecientos

A inicios del siglo XX, Uruguay seguía siendo frágil desde el punto de vista económico, ya que dependía sobre todo de Gran Bretaña para la venta de carnes, cueros y lanas (Caetano y Rilla, 2010). Con el advenimiento del nuevo siglo, el desarrollo agropecuario y las condiciones políticas favorecieron el acceso de las clases medias a la enseñanza secundaria, aunque era paga. Al finalizar el siglo XIX, había comenzado la emigración del campo a la ciudad, además de la inmigración europea. El nuevo panorama social requería una enseñanza media que capacitara obreros y profesionales de las ramas técnicas (Bralich, 2008).

Desde el punto de vista político, luego de la guerra civil de 1904 se seguía avanzando en la consolidación del Estado (afianzamiento del poder central y unificación política y administrativa del país). El gobierno excluyó al partido opositor con el convencimiento de que sería imposible cumplir con el programa de gobierno si no lo llevaban a la práctica hombres de la misma tradición política (Nahum, 2011). El partido de gobierno apuntó a una obra social y económica de relieve. Se mejoró la red vial, se promovieron las actividades agropecuarias, se fomentó la importación de maquinaria textil y aumentó el capital del Estado en la usina de electricidad. El crecimiento de la industria se vio acompañado por el desarrollo del movimiento obrero y la organización de sindicatos de filiación anarquista. La creación de la Caja de Jubilaciones y la ley de ocho horas de trabajo de 1906 son un reflejo de la política social del Estado. El presidente Batlle y Ordóñez manifestó su «racionalismo espiritualista» (ob. cit.: 9) en iniciativas concretas como la ley de divorcio, el retiro de imágenes religiosas de los hospitales públicos y la abolición de la pena de muerte.

En el plano educativo, se crearon las facultades de Comercio, Veterinaria y Agronomía, que impulsaban la tecnificación del comercio y el agro. Esta nueva mentalidad se proyectó en la fundación de los liceos departamentales, cuyo objetivo era «crear una cultura media no universitaria, para que surgiera una clase media ilustrada que comprendiera a la elite doctoral pero que no estuviera dispuesta a imitarla» (ob. cit.: 11).

En su informe anual de 1907, el rector Eduardo Acevedo (Universidad de Montevideo, 1907) detallaba las asignaturas de los estudios de enseñanza secundaria, los programas y los profesores a cargo de las asignaturas del Plan de 1905. Entre otras, aparecían las asignaturas Latín (1.er y 2.º año) Francés (1.er, 2.º y 3.er año) y Gramática Castellana (1.er, 2.º y 3.er año). Los profesores de Gramática Castellana, nombrados en ese informe, eran Jaime Ferrer y Barceló, Horacio Maldonado, Paulina Luisi, Agustín Musso, Francisco Gámez Marín y Celedonio Nin y Silva. Algunos de estos profesores fueron autores de libros para los estudiantes y, a partir de 1912,

propiciaron la extensión de la asignatura Idioma Castellano en los estudios medios. En el informe del rector Acevedo se proponía el uso del *Compendio de la Real Academia Española*[48] como libro para la asignatura Gramática Castellana de 1.er año. Para 2.º año, se señalaba la última edición de la *Gramática de la Real Academia Española*[49] (ob. cit.).[50] El informe recogía también la opinión de los profesores sobre los programas, mayormente conformes con las temáticas de la asignatura. El rector Acevedo expresaba también la necesidad de suprimir Latín en favor de «lenguas vivas» (Inglés o Alemán) porque el estudio de las lenguas muertas «representan para el alumno universitario […] un tiempo que se arranca sin objeto práctico alguno á otras enseñanzas que dejan huellas duraderas y fecundas en el cerebro» (ob. cit.: 167). En cambio, consideraba que Inglés y Alemán eran necesarias en los estudios superiores de la Universidad.

Como vimos antes, el 22 de noviembre de 1906, el presidente José Batlle y Ordóñez decretó la extensión de los estudios secundarios y modificó la organización de las Escuelas de Estudios Secundarios. En el decreto figuraban Lenguaje y Composición (1.er, 2.º, 3.er y 4.º año) y Francés (2.º, 3.er y 4.º año), y se excluía Latín como resultado del objetivo instrumental predominante en la enseñanza de lenguas. Sin embargo, esta propuesta no pudo instrumentarse por razones económicas (Castellanos, 1967).

El proyecto del Poder Ejecutivo de 1906 para la extensión de la enseñanza secundaria proseguía el plan de generalización y organización educativa, lingüística y cultural que Educación Primaria había consagrado en 1877. El decreto de 1906 muestra el interés del presidente Batlle y Ordóñez en la extensión de la enseñanza secundaria, como instrumento para la formación de una cultura media no universitaria en la joven república.

§

48 El *Compendio* de la gramática de la lengua castellana data de 1857.

49 El libro establecido es la vigesimocuarta edición de la *Gramática de la lengua castellana* de 1906.

50 Se recomendaba continuar la enseñanza teórica con ejercicios prácticos, y no abusar de las reglas ni suprimirlas. Para valorar una regla, se proponía un criterio basado en tres preguntas: si es verdadera, si es complicada y «fundamentalísimo […], ¿agrega algo el conocimiento de la regla al hábito de hablar y escribir?» (Universidad de Montevideo, 1907: 62).

Capítulo 2

La asignatura Idioma Castellano en el Plan de 1912

Este capítulo analiza la enseñanza de español en educación secundaria oficial entre 1910 y 1932, tomando como referencia el plan de estudio de 1912. El período coincide con el proceso de creación de los liceos departamentales (1912), la Sección Femenina de Enseñanza Secundaria (1912) y los liceos nocturnos en la órbita de la Universidad (1919). También se consolidó la separación del primer ciclo de la preparatoria a los estudios profesionales (1932), se reestructuró la enseñanza industrial (1915) y aumentó considerablemente el alumnado de enseñanza primaria y secundaria.

El plan de estudios secundarios de 1912 y los programas correspondientes estuvieron vigentes hasta 1932. Este análisis no incluye el régimen de la Sección Femenina de Enseñanza Secundaria, el plan de liceos nocturnos ni la enseñanza secundaria preparatoria.

2.1. El contexto histórico hacia 1912

Durante la segunda presidencia de José Batlle y Ordóñez (1911-1915), continuó la política de fortalecimiento del Estado y promoción de un modelo de desarrollo urbano industrial (Frega, 2010). En ese período, se puso en marcha una serie de transformaciones que consolidaron el Estado, como la estatización y nacionalización de los servicios públicos esenciales. Al mismo tiempo, se seguía recibiendo inmigración de toda Europa. Se robusteció el bipartidismo, empezaron a tener protagonismo los partidos de izquierda de filiación internacional y comenzó la militancia sindical. Además de la legislación sobre derechos laborales, salud y seguridad social, se destacó la que tiene relación con la enseñanza, que garantizó el sistema democrático (Nahum, 2011).

A partir de 1912, cuando se fundaron los liceos departamentales y la Sección Femenina de Enseñanza Secundaria en la órbita de la Universidad, aumentó la ma-

tricula de enseñanza secundaria. En 1915 se creó la Escuela Industrial. Durante ese período se triplicó la matrícula de la escuela primaria y en 1916 (bajo la presidencia de Feliciano Viera) se instituyó el principio de gratuidad también para la enseñanza secundaria, industrial y universitaria (Frega, 2010). Se iniciaba así la «segunda etapa de la uniformización cultural del país que la escuela primaria había iniciado en 1877» (Barrán y Nahum, 1979: 130). Mientras que la enseñanza primaria era obligatoria desde 1877, en la enseñanza secundaria esto se establecería recién en la Constitución de 1967, reafirmándose con la ley n.º14.101 de 1973.

2.2. El plan de estudios secundarios de 1912

El cuadro 9 resume los aspectos más destacados del plan de estudios secundarios de 1912, en relación con la enseñanza de lenguas.

En febrero de 1911 la Comisión Especial[51] encargada de estudiar la organización de la enseñanza secundaria redactó un proyecto de reforma del Plan de 1910, en congruencia con el interés del gobierno en universalizar la educación; interés que ya se había esbozado en 1906, como vimos en el capítulo anterior.[52] El informe de la Comisión Especial recogía la idea del Poder Ejecutivo sobre la organización universitaria:

> «Justo es que los primeros años de ingreso en la Facultad de Preparatorios, todos los estudiantes se encuentren en las mismas aulas, para recoger en idénticos programas aquellas enseñanzas rudimentarias de las ciencias y de las letras, que es conveniente posean todos los ciudadanos y que son indispensables para el ejercicio de cualquier profesión.»
>
> (Citado en Universidad de Montevideo, 1912*a*: 150)

---

51 La Comisión Especial estuvo integrada por los miembros del Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria, Rodolfo Sayagués Laso, Eduardo Monteverde y Carlos Vaz Ferreira (Universidad de Montevideo, 1912*a*).

52 El presidente Claudio Williman, que gobernó entre 1907 y 1911, tuvo un papel importante en la extensión de la enseñanza secundaria y en la organización de las asignaturas. El 13 de diciembre de 1910, se aprobó un plan de estudios de la Sección de Enseñanza Secundaria (Universidad de Montevideo, 1910). En el Plan de 1910, las materias vinculadas con la enseñanza de lenguas eran Idioma Castellano, Francés, Inglés o Alemán (estas dos últimas, optativas). El examen de ingreso a Enseñanza Secundaria y algunos estudios superiores incluían Gramática. Sin embargo, el 10 de marzo de 1911 el Poder Ejecutivo, presidido por el recién electo José Batlle y Ordóñez, suspendió el plan de estudios para la Universidad que había sido aprobado en diciembre anterior (*Resolución*, 1911).

Cuadro 9. Características del plan y de los programas de Idioma Castellano de 1912

Objetivos	«… elevar y difundir la cultura general […] facilitar la obtención de sus beneficios a fin de que ellos alcancen a todas las capas sociales.» (Universidad de Montevideo 1912*a*: 189)	
Características	Antecedente en 1910 y 1911. Creación de los liceos departamentales. Consolidación de la división entre estudios secundarios y preparatorios. Becas para cada departamento, en número igual al de los diputados.	
Asignaturas referida a la enseñanza de español	Idioma Castellano	1.er año
		2.º año
	Idioma Castellano y Literatura Española y Americana	3.er año
Finalidades de la asignatura referida a la enseñanza de español (Programa de las asignaturas)	«… que se hable y escriba con plausible y corrección.» (Programa de Idioma Castellano, 1.er y 2.º año. Plan de 1912. Universidad de Montevideo 1912*b*: 291)	
Otras lenguas	Francés	1.er año
		2.º año
		3.er año

De esta manera, se marcaba la diferencia de fines entre el primer tramo de la enseñanza secundaria y el segundo, dedicado a los preparatorios para la Universidad. En la fundamentación del proyecto de reforma del Plan de 1910 se insistía en que la enseñanza secundaria debía ser un medio para extender la cultura general.

El 20 de octubre de 1911 el Poder Ejecutivo decretó la aplicación, por vía de ensayo, del nuevo plan de estudios de Enseñanza Secundaria, que se implementaría en 1912. El decreto del Poder Ejecutivo del 20 de octubre de 1911 señalaba que los estudios secundarios eran un complemento de la enseñanza escolar, y que se finalizarían con los estudios preparatorios para la Universidad. Los objetivos de la enseñanza secundaria apuntaban a «elevar y difundir la cultura general» y a «facilitar la obtención de sus beneficios a fin de que ellos alcancen a todas las capas sociales» (ob. cit.: 189). El Plan de 1912 (que se extendió hasta 1932, pese a algunas

reformulaciones) tuvo una importancia particular en la enseñanza media uruguaya por haber concretado por primera vez «una finalidad específica y propia de la formación cultural y capacitación social del educando, por encima de su carácter de preparatoria a los estudios universitarios» (Araújo, 1959-1960: 103).

La generalización de la enseñanza secundaria en el interior del país no contempló la formación específica del profesorado, como había sucedido en 1877 en enseñanza primaria para el caso de los maestros. Aún así, entre 1912 y 1913 las autoridades se vieron obligadas a designar profesores para instalar los dieciocho liceos departamentales. Los cargos se cubrieron por aspiración dirigida al rector o por concurso, y fueron ocupados por bachilleres, profesionales universitarios y maestros de enseñanza primaria. Pedretti (2008) plantea que en 1912, en todas las asignaturas, el cuerpo docente de enseñanza secundaria era heterogéneo y desprovisto de formación específica, sobre todo en los liceos del interior.[53]

La nueva organización educativa contribuyó al fortalecimiento del Estado y de la identidad nacional porque hasta entonces la enseñanza secundaria pública se impartía solamente en la capital del país y la enseñanza de español estaba instituida solo en la enseñanza primaria.

2.3. La asignatura Idioma Castellano (Plan de 1912)

Con la fundación de los liceos departamentales y la aprobación del Plan de 1912 se concretó la extensión de la enseñanza secundaria oficial en el país y se fortaleció la generalización de la enseñanza de español con la asignatura Idioma Castellano. La enseñanza de lenguas se conformó con Idioma Castellano y tres lenguas vivas extranjeras (Francés, Inglés o Alemán; Universidad de Montevideo, 1912*a*). En 1912, por primera vez en la educación secundaria uruguaya, se planteó la enseñanza específica del idioma nacional. En el capítulo anterior vimos que, hasta la primera década del siglo XX, la enseñanza de lengua en educación secundaria comprendía la asignatura Gramática Castellana. El nombre de la asignatura Idioma Castellano también aludía a Castilla, su lugar de origen.

El programa de Idioma Castellano para 1.er año de Enseñanza Secundaria[54] constaba de cuatro partes (Prosodia, Analogía, Oraciones gramaticales y Ortografía) y estaba orientado a la enseñanza de la gramática. La finalidad de la asignatura, «que se hable y escriba con plausible y [sic] corrección» (Universidad de Montevideo, 1912*b*: 291), era claramente correctiva. Se establecía como texto oficial el *Compendio de la Gramática Razonada* de Francisco Gámez Marín, con destacada

53 Recién cuarenta años después (en 1951) comenzaría a funcionar el Instituto de Profesores Artigas.

54 En febrero de 1912 se aprobaron los programas de las asignaturas de 1.er año.

trayectoria como autor de libros y artículos periodísticos sobre la lengua, y como profesor de Gramática Castellana y de Latín en la enseñanza secundaria pública.[55]

El programa de la asignatura Idioma Castellano de 2.º año (aprobado el 18 de marzo de 1913) constaba de cinco partes: Prosodia, Sintaxis, Régimen, Concordancia y Ortografía. Incluía una indicación metodológica y proponía la utilización del texto *Compendio de Gramática Castellana*, también de Francisco Gámez Marín.

Respecto del programa de 3.er año, el proyecto de febrero de 1911 advertía que no presentaba contenidos por ser un «repaso de la Gramática» (Universidad de Montevideo, 1912*a*: 154); para la lectura recomendaba autores españoles y americanos.

En el período 1912-1936, pues, la transformación más importante en la enseñanza secundaria en Uruguay fue la creación de los liceos departamentales y, con ello, la concreción de la asignatura Idioma Castellano, que introdujo una nueva concepción acerca de los estudios de la lengua en enseñanza secundaria.

§

55 En la parte IV de mi tesis trato la obra de Gámez Marín, referida a la enseñanza de español.

Capítulo 3

Las asignaturas Idioma Español y Español y Literatura Española en el Plan de 1936

En el capítulo 3 presento la situación de las asignaturas referidas a la enseñanza de español —Idioma Español y Español y Literatura Española— en el Plan de 1936 que dio inicio a una nueva etapa de los estudios secundarios en Uruguay, luego de la separación del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria de la Universidad.

3.1. El contexto histórico hacia 1936

La década de 1930 estuvo signada por el golpe de Estado de Gabriel Terra (1933), fruto de una alianza suprapartidaria largamente anunciada por fascistas y antifascistas, que recogían el debate ideológico europeo de la época, a través de la prensa (Rodríguez Ayçaguer, 2010; Ruiz, 2010). Fue un período de reforma constitucional y electoral, y de movimientos políticos y sociales. La muerte de José Batlle y Ordóñez y la crisis capitalista mundial de 1929 habían impactado al Uruguay, que en 1933 registraba 40.000 desocupados (Caetano y Rilla, 2010). Sin embargo, las políticas públicas continuaron en el mismo sentido que en el período anterior. En ese contexto sociopolítico, en 1930 la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatorios de la Universidad de la República publicó *El código del futuro ciudadano. 1830-18 de julio-1930*, de carácter netamente correctivo y nacionalista (Caetano, 2011: 299).

El golpe de Estado del doctor Gabriel Terra (1933-1938), de corte ultraderechista y conservador, se dio en un contexto internacional convulsionado. Al tiempo que se desataba la guerra civil española (1936-1939) y que en Europa se hacía sentir el fascismo, en Uruguay se siguió adelante con algunas medidas reformistas y con la ampliación de las atribuciones del Estado a través, por ejemplo, de la creación del

Instituto Nacional de Viviendas Económicas, el desarrollo de Ancap,[56] la aprobación del Código del Niño y la fundación de la represa del Río Negro (Ruiz, 2010). La política restrictiva respecto de la inmigración, que había comenzado en 1932, se profundizó en 1936, negando «la entrada al país a expulsados de otras regiones por medidas de seguridad pública» (Nahum y otros, 2007*a*: 81).

La nueva Constitución que entró en vigencia en 1934 incluyó «un conjunto de disposiciones que reconocían la obligación del Estado de proteger y garantir ciertos derechos sociales» (ob. cit.: 24), entre las que se destacó la consagración de los derechos políticos de la mujer, concretada en las elecciones de 1938. Si bien se sancionaron leyes sociales, estas solo tuvieron un carácter proclamatorio, porque no fueron reglamentadas (ob. cit.). En 1938 se realizaron elecciones nacionales que dieron el triunfo a Alfredo Baldomir, de origen batllista y cercano a Terra.

La dictadura de Gabriel Terra tuvo a la Universidad como una de las fuerzas opositoras. El mismo día del golpe de Estado, los estudiantes y el decano, doctor Emilio Frugoni, ocuparon la Facultad de Derecho. El decano fue detenido y deportado, mientras se sucedían los intentos de coartar la autonomía de Enseñanza Secundaria (Petit Muñoz, 1969).

En enero de 1934, se realizó en Piriápolis el Congreso de Profesores de la Sección Secundaria y Preparatoria de la Universidad, impulsado por profesores que más adelante serían las primeras autoridades del Consejo de Enseñanza Secundaria. El objetivo del Congreso era consultar a los profesores sobre el plan de estudios y la representación del profesorado en la dirección de la Sección Enseñanza Secundaria de la Universidad. El Congreso propuso la especialización pedagógica de la enseñanza media —asunto que el rector, Carlos Vaz Ferreira, había puesto en cuestión desde 1918 (Vaz Ferreira, 1963)— y la representación de los docentes en los órganos de conducción (Maronna, 2008).

Mientras tanto, el gobierno de Terra trabajaba en el proyecto de ley que llevaría al desprendimiento de la Sección Secundaria de la Universidad, lo que generó un movimiento intenso en la prensa y entre los universitarios. Las reacciones contra el proyecto fueron inmediatas. Los estudiantes de la capital y del interior se movilizaron rápidamente en defensa de la autonomía de la Universidad.[57] Al comienzo de noviembre de 1935, la Primera Convención Nacional de Estudiantes de Secundaria y Preparatoria culminó con un manifiesto de rechazo al proyecto de ley que representaba la pérdida de la autonomía de la Universidad, en tanto una de

---

56 Administración Nacional de Combustibles, Alcohol y Pórtland.

57 El 2 de noviembre de 1935, en el teatro Albéniz de Montevideo, la FEUU (Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay) realizó un acto en el que hicieron uso de la palabra, entre otros, el secretario de la organización estudiantil, el presidente de la Federación Universitaria Argentina y el estudiante Amaranto Muniz (Maronna, 2008: 54) —del Liceo Departamental de Minas—, en representación de los estudiantes del interior.

sus secciones, Enseñanza Secundaria, pasaba a depender del Poder Ejecutivo. La Federación Uruguaya de Magisterio adhirió a la lucha contra la segregación de Secundaria de la Universidad, alertando sobre el peligro que significaría para la enseñanza media tener una organización carente de autonomía, similar a la de Enseñanza Primaria (Ruiz, 1998).

La expeditiva tramitación de la ley n.º 9523 del 11 de diciembre de 1935 —redactada por el Ministro de Instrucción Pública, doctor Martín Recaredo Echegoyen— fue el resultado de un pacto político entre el dictador Gabriel Terra y el senador del Partido Nacional doctor Luis Alberto de Herrera (Petit Muñoz, 1969): el presidente Terra «aceptaba que se dictara una ley segregando la enseñanza secundaria de la Universidad, lo que importaba una evidente intervención de ésta y un notable debilitamiento de su fuerza», y Herrera «accedía a la creación de la Conaprole»[58] (ob. cit.: 118). El hecho tomó por sorpresa a la Asamblea del Claustro de la Universidad, que elaboraba el Estatuto Universitario.

La separación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria de la Universidad convertía a aquella en un ente autónomo del Estado,[59] con la denominación de Enseñanza Secundaria. El nuevo ente tenía como fin esencial la cultura integral de sus educandos y la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes sociales. La ley no se refería a los derechos y las libertades de los ciudadanos, sino a sus deberes, «síntoma flagrante de una inconfundible filiación de ideología autoritaria» de sus propulsores (Petit Muñoz, 1969: 119). La ley n.º 9523 dejaba en minoría a la representación directa de los profesores, favoreciendo las designaciones por el Poder Ejecutivo. Sobre este particular, Petit Muñoz (ob. cit.: 122) concluye:

> La autonomía de la Enseñanza Secundaria sufría, pues, una evidente limitación en el aspecto de su autonomía de origen, que es decisivo para todos sus demás aspectos, a causa del mecanismo, verdaderamente diabólico por el sutil manejo de los equilibrios, mediante el cual se la privaba de ser el resultado franco de la voluntad general de su cuerpo docente y se la sometía en su lugar a lo azares de los juegos de influencias y las ambiciones y los cabildeos de cualquier naturaleza, limitación que era una merma con respecto al ideal que habían soñado los propios partidarios sinceros de su separación de la Universidad.

El rector de la Universidad, Carlos Vaz Ferreira, calificó la división de Enseñanza Secundaria de la Universidad como un «horror pedagógico, administrativo y moral» (Maronn, 2008: 53). González Rissotto (2008*a*) plantea que las ideas de

---

58 Cooperativa de Productores de Leche.

59 En Uruguay, los entes autónomos son organismos del Estado que se dedican a diversas actividades de servicio, comerciales, industriales y educativas.

localismo, patriotismo y nacionalismo aparecían en los documentos de enseñanza secundaria. Al respecto, cita al inspector José Pereira Rodríguez[60] entre las personalidades que se manifestaron a favor de la situación que atravesaba Enseñanza Secundaria en 1935. Otra figura destacada en la organización de Enseñanza Secundaria en 1935 fue el profesor Adolfo Berro García.[61]

La dictadura de Terra propició un clima de represión y de control de los docentes y los estudiantes a nivel de la enseñanza secundaria; también procuró la exaltación de la patria mediante actos públicos en los establecimientos de enseñanza (Maronna, 2008).

En ese período, Enseñanza Secundaria proyectó, sin éxito, la formación docente para el profesorado. Los cargos de profesor en Enseñanza Secundaria se ocupaban por nombramiento directo, ya que los concursos para acceder a ellos no se realizaban con regularidad. Pedretti (2008: 140) explica la situación en la década del treinta:

> Resulta […] evidente que el nombramiento directo es por entonces el mecanismo básico de designación de docentes en el área de secundaria. Parece necesario recordar que se trata precisamente, de años en que el poder político de las fuerzas que sustentaban a la dictadura obraba con gran discrecionalidad, por tanto, las garantías de profesionalidad de los nombrados era lo último que se tenía en cuenta a la hora de la designación.

3.2. El Plan de 1932 como antecedente del Plan de 1936

El Plan de estudios de 1932 en Enseñanza Secundaria (sustituido cuatro años después) fue un intento de revisión del Plan de 1912, pero no introdujo modificaciones importantes. El Plan de 1932 fue el último diseñado en la órbita de la Universidad y constituye un antecedente interesante del Plan de 1936 (el primero del Consejo de Enseñanza Secundaria), por lo cual presenta algunas particularidades que merecen atención, tal como se sintetiza en el cuadro 10.

El Plan de 1932 se puso en práctica y se modificó varias veces hasta 1935, mediante varias resoluciones (Araújo, 1959-1960). Recogía las discusiones sobre los fines y contenidos de la enseñanza secundaria que se habían dado en la década del veinte, especialmente sobre la forma de ingreso, las materias y su distribución, y la

60 José Pereira Rodríguez fue autor de libros para los estudiantes de la asignatura Idioma Español en las décadas de 1940 y 1950. En la parte IV haré referencia a esos libros.

61 Como señalamos anteriormente, Adolfo Berro García fue autor de libros para la asignatura Idioma Español. De este autor me ocuparé en la parte IV.

Cuadro 10. Características del plan y de los programas de Idioma Castellano de 1932

Objetivos del plan	—		
Características del plan	Atención a la discusión de la década de 1920 sobre fines y contenidos. Trabajos vigilados para Idioma Castellano y Matemáticas		
Asignatura referida a la enseñanza de español	Idioma Castellano	1.er año	5 h
		2.º año	
Finalidades de la asignatura referida a la enseñanza de español (Programa de la asignatura)	(Programa de Idioma Castellano de 1932. Primer año. Plan de 1932. Sección de Enseñanza Secundaria. 1932)		
Otras lenguas	Francés, Inglés o Alemán (optativo)	1.er año	3 h
		2.º año	
		3.er año	

evaluación de final de curso. La inclusión de los idiomas fue uno de los temas más debatidos. El plan tenía como objetivo reorganizar los estudios secundarios, pero no concretó transformaciones curriculares importantes. Contemplaba la división entre la enseñanza secundaria propiamente dicha, de cuatro años, y la preparatoria, de dos, y reglamentaba un sistema de promociones iniciado en 1927 (ob. cit.). Las asignaturas de lenguas eran Idioma Castellano (1.er y 2.º año, 5 h, respectivamente), y Francés e Inglés o Alemán (1.er año, 2.º año y 3.er año, 3 h, respectivamente; Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, 1932).

La implementación del Plan de 1936, luego de la separación de Enseñanza Secundaria de la Universidad (1935), significó que el Plan de 1932 no completara un ciclo de egresos (Araújo, 1959-1960).

3.3. La asignatura Idioma Castellano (Plan de 1932)

El Programa de Idioma Castellano del Plan de 1932 presentaba la novedad metodológica de los «Trabajos vigilados» (Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, 1932: s/p). En el programa aparecían los términos *lectura explicada* e *idioma español*, que desde entonces acompañarían los programas y libros de la asignatura. Se advertía que los profesores de idioma español debían ceñirse al programa vi-

gente y a «la terminología adoptada oficialmente por la Academia Española[62] en la última edición de sus obras» (ob. cit.: s/p). El modelo peninsular coexistía de todos modos con referencias al «idioma patrio» (ob. cit.: s/p).

El *Curso Práctico de idioma español* de Adolfo Berro García se incluía dentro de las obras recomendadas para el uso de los alumnos, en tanto no se publicara el libro de ejercicios de idioma español requerido en el programa. Adolfo Berro García era el único autor uruguayo recomendado, a pesar de que ya se habían editado otros libros para liceales en Uruguay.[63]

3.4. El Plan de 1936 en Enseñanza Secundaria

El cuadro 11 sintetiza las principales características de este plan y de las asignaturas Idioma Español y Español y Literatura Española.

El primer Consejo de Enseñanza Secundaria, instalado en febrero de 1936 y dirigido por Eduardo de Salterain Herrera, consultó al profesorado y a los directores de liceo sobre las reformas a aplicar en Enseñanza Secundaria (Araújo, 1959-1960). En octubre del mismo año se aprobó el nuevo plan de estudios que entró en vigencia el año siguiente y que solo se aplicó hasta 1941. El Plan de 1936 resaltaba el rol del liceo como referente de la cultura nacional, y adjudicaba a profesores y a alumnos la responsabilidad del éxito del plan. El Plan de 1936 indicaba sus finalidades en relación con la ley n.º 9523 de creación de Enseñanza Secundaria: «… es un plan esencialmente cultural con el que se puede atender la educación integral del hombre; […] prevé la formación del ciudadano; y […] al estimular las vocaciones habilitará para las profesiones universitarias» (Enseñanza Secundaria, 1938*b*: 508).

El plan proponía un ciclo de cinco años de cultura general, y un sexto año bifurcado entre la preparación preprofesional y la preparación utilitaria. También se diferenciaba la enseñanza de la mujer y del varón en algunas asignaturas. El Plan de 1936 se orientaba hacia «un humanismo moderno, con el desarrollo proporcionado de la cultura científica, la literario filosófica y el sentido de la nacionalidad uruguaya» (ob. cit.: 508).

Las asignaturas se agrupaban por contenidos. Aquellas referidas a la enseñanza de la lengua abarcaban algunas materias consideradas fundamentales (Lectura, Escritura y Aritmética, cuya base era el conocimiento de símbolos) y lengua mater-

---

62 *Academia Española* es el nombre originario de la Real Academia Española, propuesto por sus integrantes en 1713, a imitación del nombre de la Academia Francesa, antes de que el rey Felipe V de España se convirtiera en benefactor de la corporación en 1714 (RAE; en línea).

63 En la parte IV analizo los libros que publicó Adolfo Berro García en el marco de los planes 1912, 1932, 1936 y 1941.

Cuadro 11. Características del plan y de los programas de Idioma Español y Español y Literatura Española del Plan de 1936

Objetivos	«… plan esencialmente cultural con el que se puede atender la educación integral del hombre […] prevé la formación del ciudadano […] al estimular las vocaciones habilitará para las profesiones universitarias.» (Enseñanza Secundaria, 1938*b*: 508)		
Características	Creación del ente Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Ciclo de cinco años de cultura general y uno bifurcado. Indicaciones generales sobre la aplicación de los programas. Materias graduadas. Materias coordinadas. Clases fuera del aula. Inclusión de educación moral, educación física y canto colectivo. Humanismo moderno, desarrollo de la cultura científica, literario-filosófica y del sentido de la nacionalidad uruguaya. Diferencia en educación entre varones y mujeres. Flexibilización de programas. Materias correlacionadas. Interdependencia entre éxito del plan y actitud del profesor. Estímulo institucional al esfuerzo del profesor. Trabajos vigilados. Plan en concordancia con la ley n.º 9523 de 1935.		
Asignaturas referidas a la enseñanza de español	Idioma Español	1.er año	5 h (1 de Trabajos vigilados)
		2.º año	4 h (1 de Trabajos vigilados)
	Español y Literatura Española	3.er año	4 h

→

na («que comprende aquellas materias cuyo fin es dar habilidad de comunicación con los semejantes: Lenguaje, Redacción y Ortografía»; ob. cit.: 513).

Para ingresar a Enseñanza Secundaria, los alumnos de 6.º año de las escuelas de Montevideo debían rendir un examen; los alumnos del interior y quienes hubieran cursado hasta 8.º en Montevideo debían presentar un certificado de rendimiento (Araújo, 1959-1960).

El Plan de 1936 de Enseñanza Secundaria se ocupó de cuestiones técnicas vinculadas con la estructura del currículum y la didáctica, a diferencia de Enseñanza Primaria, para la que, durante el período terrista, se propuso una enseñanza focalizada en «la cultura moral» (Oroño, 1913: 124), que implicaba la reforma de

→

Finalidades de la asignatura referida a la enseñanza de español (Programa de las asignaturas)	1.er año. «… alcanzar que el alumno logre hablar, leer, entender y escribir correctamente, por medio de progresivos ejercicios de lectura expresiva, de explicación de textos, de comentario de autores, de ejercicios de redacción y trabajos de composición. [=] En consecuencia, regirá en la enseñanza de esa asignatura, la fórmula preconizada por Américo Castro: 'Idioma, antes que Gramática'. [=] Como se procura realizar la enseñanza del Idioma Español, deben ser excluidos aquellos trozos o textos de obras escritas originariamente, en lengua que no sea la española.» (Enseñanza Secundaria, 1938*b*: 515) 2.º año. «… alcanzar que el alumno logre perfeccionar sus medios de expresión y de elocución a fin de que pueda hablar, leer, entender y escribir, correctamente. [=] El Profesor debe imponerse la norma didáctica de estudiar 'el lenguaje vivo antes de la composición analítica', o sea, como ya se expresó para el primer curso, aplicar la fórmula de Américo Castro. 'Hay que enseñar idioma antes que gramática'.» (Enseñanza Secundaria, 1938*b*: 569) 3.er año. «1. Corregir, implacablemente, las formas defectuosas que vician la conversación, para alcanzar, junto con una pronunciación correcta, sin afectaciones, un medio y un modo expresivos, cada vez más en consonancia con las exigencias propias de una cultura en evolución. 2. Propender a que se convierta en hábito, la corrección en las expresiones escritas. 3. Intensificar el amor hacia las buenas lecturas. 4. Descubrir los nexos idiomáticos que vinculan el habla española con la lengua americana. 5. Completar los conocimientos de teoría gramatical que, escalonadamente, se han venido impartiendo en los dos primeros cursos de Idioma Español. 6. Fomentar el espíritu crítico para adiestrar al alumno en la comprensión y en la valoración estética de las obras literarias.» (Enseñanza Secundaria, 1938*a*: 545)	
Otras lenguas	Francés	1.er año
		2.º año
		3.er año
		4.º año
	Inglés	3.er año
		4.º año

planes y programas, y la formación de maestros, ratificando el rol de la escuela en la construcción de la nacionalidad.

3.5. Las asignaturas Idioma Español y Español y Literatura Española (Plan de 1936)

La asignatura dedicada a la enseñanza de la lengua se denominó Idioma Español a partir del Plan de 1936 (Enseñanza Secundaria, 1937; Enseñanza Secundaria, 1938*a*, 1938*b*). Esta asignatura aparecía en 1.er año («5h., una de trabajos vigilados») y en 2.º año («4h., una de trabajos vigilados»), al igual que Matemáticas. En 3.er año estaba Español y Literatura Española (4 horas). Literatura (Uruguaya y Americana) se presentaba en 4.º año, con dos horas semanales.

El carácter correctivo del programa de Idioma Español para primer curso se exponía en la finalidad del curso: «… que el alumno logre hablar, leer, entender y escribir correctamente». Para concretarlo, se planteó como orientación metodológica «Idioma, antes que Gramática» (Enseñanza Secundaria, 1937: 515), apartándose así de la tendencia tradicional de enseñanza de la lengua. Como veremos más adelante, la antedicha frase, perteneciente a Américo Castro,[64] también encabezó los programas de 1941 y 1963.

Las orientaciones para la enseñanza del idioma se presentaban en el desarrollo de las dos partes del programa, una teórica y una práctica. La primera tenía cuatro subtítulos: «I Lectura. Vocabulario. Fraseología. Elocución»; «II Redacción. Composición»; «III Manejo del Diccionario»; «IV Trabajos dirigidos y vigilados» (Enseñanza Secundaria, 1938*b*: 517). Para la enseñanza de idioma español no se admitían textos traducidos.

En el apartado «Bibliografía fundamental para el Profesor» (ob. cit.: 518) se incluía un amplio espectro de obras y autores, entre los cuales se destacaban Andrés Bello, Eduardo Benot, Américo Castro, Julio Casares y la Academia Española (esta última, con tres obras: la *Gramática*,[65] el *Diccionario* de 1936[66] y el *Diccionario ilustrado*[67]).

---

64 Américo Castro, lingüista español que se exilió en América durante la guerra civil española, defendió la pureza del idioma de España, contraponiéndola a la lengua hablada en el Río de la Plata. Su concepción acerca de la lengua ha generado debates en el ámbito de la lingüística. Ver Castro (1960); Borges (1974); Di Tullio (2003); Degeovanni y Toscano y García (2010).

65 *Gramática de la lengua española* de la Real Academia Española (34.ª edición, 1931).

66 *Diccionario de la Real Academia Española* (1936).

67 *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española* de la Real Academia Española (1927).

El programa de Idioma Español del segundo curso (ob. cit.: 561) tenía cuatro partes. La primera retomaba el objetivo del primer curso y la posición de Américo Castro en relación con la metodología de la enseñanza de la lengua. Para el estudio de figuras literarias, gramática e historia de la lengua, nuevamente aparecía el enfoque prescriptivo: «Evítense las enumeraciones o catálogos de expresiones viciosas»; «… enmiéndese toda manifestación idiomática incorrecta»; «… combátase, implacablemente, el abuso de bordones que afea y empobrece la elocución», «Dense los conocimientos elementales de fonética para conseguir, sin afecciones, una pronunciación correcta» (ob. cit.: 561). La parte II daba orientaciones metodológicas sobre ortografía y gramática. La parte III presentaba los contenidos a desarrollar. La parte IV tenía nueve ítems que referían a temas gramaticales y al habla de las personas cultas y la literatura como modelos de corrección. Los alumnos debían comprender que «la manera de hablar de las personas cultas y el modo de escribir de los buenos hablistas fijan las formas estéticas del idioma». El profesor debía «señalar los usos correctos en la expresión de la lengua y el habla» (ob. cit.: 564). La bibliografía para el profesor presentaba nuevas obras y era complementaria de la del primer curso.

El programa de Español y Literatura Española de 3.er año mantenía el enfoque prescriptivo: «Corregir implacablemente las formas defectuosas que vician la conversación» y «las expresiones escritas», aumentar «las buenas lecturas». La corrección en el hablar respondía a «una cultura en evolución» (ob. cit.: 545), es decir, a una sociedad que pretendía ser culta. También se proponía conocer la relación lingüística entre España y América, completar los conocimientos gramaticales y fomentar el espíritu crítico ante las obras literarias.

Los programas de 1.er, 2.º y 3.er año de Idioma Español de 1936 siguen apuntando a la corrección idiomática. Pero a diferencia del Plan de 1912, se explicitaba que el modelo de lengua privilegiado era el de la gente culta y de la literatura, y se proponía explícitamente a la Real Academia Española como referente bibliográfico normativo.

§

Capítulo 4

La asignatura Idioma Español en el Plan de 1941

En este capítulo trato la enseñanza de español en el Plan de 1941 de Enseñanza Secundaria, que sustituyó al de 1936 sin que este hubiera completado su aplicación como estaba previsto.

El Plan de 1941, en casi treinta años de vigencia, sobrevivió a varios gobiernos y a diversos acontecimientos nacionales e internacionales. Hasta el año 1963, fue el único plan para los alumnos que cursaban en liceos de régimen diurno. Para el análisis de la enseñanza de la lengua en el Plan de 1941, es necesario observar algunos sucesos políticos que rodearon las decisiones referidas a la educación.

4.1. El contexto histórico hacia 1941

La salida de la dictadura de Terra en 1938 se procesó rápidamente, por la falta de apoyo de los sectores empresariales, enfrentados por intereses y descontentos con las políticas del gobierno que oscilaban entre medidas que favorecían a los ganaderos y otras que beneficiaban a los industriales (Caetano y Rilla, 2010). Las repercusiones de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) llegaban al Uruguay, mientras que la enseñanza secundaria hacía frente al crecimiento de la matrícula. Entre 1940 y 1950, en Uruguay se destacan «la industrialización, la urbanización, el crecimiento de las clases medias y bajas y la mejora en la redistribución del ingreso» (González Rissotto, 2008*a*: 79).

Un hecho importante desde el punto de vista cultural y lingüístico en la década de 1940 fue la creación de la Academia Nacional de Letras, por medio de un decreto del 10 de febrero de 1943 del presidente de facto Alfredo Baldomir (1942-1943). En este período, la cuestión de los inmigrantes y sus lenguas adquirió una visibilidad particular (Barrios, 2011*a*, 2011*b* y 2013).

4.2. El Plan de 1941 en Enseñanza Secundaria

El cuadro 12 resume algunas características del Plan de 1941, que trataré en este capítulo. En 1941, en Enseñanza Secundaria se implementó un nuevo plan de estudios que sustituyó al de 1936. Según Araújo (1959-1960: 121), el Plan de 1941 se caracterizó por «el aumento de las asignaturas culturales en el primer ciclo, siguiendo la corriente iniciada por el plan de 1932», además de incluir asignaturas preprofesionales en ciclo preparatorio para la Universidad, lo que significó un retorno en la división de los dos ciclos: primer ciclo (1.er a 4.º año) y preparatorios (1.er y 2.º año). González Rissotto (2008*b*: 95) afirma que fue «realmente a partir de 1941 que se hizo efectivo la estructura dual de la enseñanza media». Durante la vigencia del Plan de 1941 se consagró el Estatuto del Profesor (ley n.º 10.973, 1947) y se creó el Instituto de Profesores Artigas (ley n.º 11.285, 1949; González Rissotto, 2008*b*). En 1946, en el marco del nuevo plan, se reglamentó el ingreso a Enseñanza Secundaria, que debía efectuarse mediante el certificado escolar de 6.º año de la escuela pública o un examen de ingreso. El régimen de evaluación de primer ciclo se asentaba en la declaración de suficiencia de la Asamblea de Profesores (Araújo, 1959-1960). Este plan fue el más duradero en Enseñanza Secundaria, ya que estuvo vigente hasta la década del setenta y coexistió con el Plan de 1963. El Plan de 1941 sufrió modificaciones en 1951 (a propuesta del Congreso Nacional de Directores de Institutos y Liceos Oficiales de la República de 1951) y en 1957, para atender el creciente aumento de la matrícula.

4.3. La asignatura Idioma Español (Plan de 1941)

La enseñanza lingüística en el Ciclo Básico estaba constituida por la asignatura Idioma Español en 1.er año (5 h) y 2.º año (4 h), además de Francés en 1.er, 2.º y 3.er año (3 h), y 4.º año (2 h), e Inglés en 3.er y 4.º año (3 h) (Consejo de Educación Secundaria Básica y Superior, s/f).[68]

El programa de Idioma Español en primer curso (Educación Secundaria, s/f) tenía tres secciones: «Advertencia preliminar», «Expresión» y «Gramática». El programa de segundo curso (Consejo de Enseñanza Secundaria, 1977) comprendía una introducción, «Expresión», «Gramática», orientaciones metodológicas y «Ejer-

68 En el programa escolar de 1941, el capítulo dedicado a la enseñanza de la lengua se titula «Idioma Nacional» (Oroño, 2013: 134). Los libros oficiales para los alumnos de enseñanza primaria utilizaban el mismo término, evidenciando «una preocupación por definir la existencia de una variedad lingüística adscripta al territorio uruguayo» (Oroño, 2010*a*: 4). Sobre el lugar de la lengua en la configuración de la nacionalidad, ver Oroño (2010*b*).

Cuadro 12. Características del plan y de los programas de Idioma Español de 1941

Objetivos	—		
Características	Dos ciclos: aumento de asignaturas culturales (como en 1932) en primer ciclo de cuatro años y preparatorios de dos años con carácter preprofesional. Atención al rápido crecimiento de la matrícula.		
Asignatura referida a la enseñanza de español	Idioma Español	1.er curso	5 h
		2.º curso	4 h
Finalidades de la asignatura referida a la enseñanza de español (Programa de la asignatura)	1.er año. «Se ha de enseñar más idioma que gramática. Siempre se procurará que el alumno progrese en el conocimiento y uso eficaz y correcto del idioma. A esos efectos se tendrá por correcta toda expresión decorosa que resulte eficaz, aun cuando no responda con estrictez a los registros del diccionario o a las exigencias de la gramática normativa en España y en América, la lengua española prácticamente correcta rebasa las limitaciones del diccionario y de la preceptiva gramatical. [=] Por lo tanto, la ineludible utilización de los diccionarios y la enseñanza de las nociones gramaticales se cumplirán sin pretensión dogmática, evitando la afectación purista y el excesivo apego a las definiciones y a las reglas.» «El curso tenderá al logro de las siguientes finalidades específicas: *a*) que el alumno se exprese oralmente y por escrito, con corrección y eficacia; *b*) que desarrolle y eduque su capacidad interpretativa de lo idiomático; *c*) que adquiera un conocimiento reflexivo de la estructura de la lengua. Aunque de estas tres finalidades ninguna debe ser descuidada, se pondrá énfasis en las dos primeras.» (Educación Secundaria, s/f) 2.º año. «… *a*) que el alumno se exprese, oralmente y por escrito, con corrección y eficacia; *b*) que desarrolle y eduque su capacidad interpretativa de lo idiomático; *c*) que adquiera un conocimiento reflexivo de la estructura de la lengua, aunque de estas tres finalidades ninguna debe ser descuidada, se pondrá énfasis en las dos primeras.» (Consejo de Enseñanza Secundaria, 1977)		

→

→

Otras lenguas	Francés	1.er año	3 h
		2.º año	
		3.er año	
		4.º año	2 h
	Inglés	3.er año	3 h
		4.º año	

cicios idiomático-gramaticales». Los programas no presentaban bibliografía. Ambos compartían las tres finalidades de la asignatura y los medios para alcanzarlas, con especial atención a las dos primeras: «… *a*) que el alumno se exprese oralmente y por escrito, con corrección y eficacia; *b*) que desarrolle y eduque su capacidad interpretativa de lo idiomático; *c*) que adquiera un conocimiento reflexivo de la estructura de la lengua». La lectura explicada, los ejercicios de expresión y la enseñanza de la gramática eran los medios sugeridos para alcanzarlas.

En la «Advertencia preliminar» del primer curso se citaba la recomendación de Américo Castro, coincidiendo con los programas de 1936: «Se ha de enseñar más idioma que gramática».

La finalidad de los dos programas es correctiva, ya que se apunta a que el alumno «progrese en el conocimiento y uso eficaz y correcto del idioma». Se entiende «por correcta toda expresión decorosa que resulte eficaz», aun aquella que no esté registrada en el diccionario y en la gramática normativa en América y en España, porque «la lengua española prácticamente correcta rebasa las limitaciones» de estos. El uso del diccionario y la enseñanza de la gramática se harían sin «afectación purista» y «excesivo apego a las definiciones y a las reglas». El enfoque correctivo de los programas de 1941 se basaba en la eficacia de la expresión y no prestaba atención a los instrumentos normativos. La preocupación correctiva se enfatizaba en la parte de «Gramática» de 2.º año, con referencia a los «vicios de dicción y sintaxis». En la parte de «Expresión» de los dos programas, se tomaba como modelo normativo para la lectura explicada las obras «escogidas de producción de autores nacionales, españoles e hispanoamericanos». A diferencia del Plan de 1936, que solo consideraba autores españoles e hispanoamericanos, el Plan de 1941 incluía también autores uruguayos. De este modo, los alumnos podían tener contacto con variedades lingüísticas no peninsulares, ampliándose los referentes normativos.

Este aspecto es congruente con cierto perfil nacionalista del programa. Se sugerían, por ejemplo, ejercicios de elocución sobre temas de «historia patria». En los planes anteriores (1912 y 1936), este perfil no aparecía explícitamente.

En 1957 se publicaron modificaciones de los programas del Plan de 1941, pero los cambios propuestos para Idioma Español no fueron importantes (Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, 1957). Las modificaciones estuvieron a cargo del inspector Amílcar Tiribocchi y de Nieves Aragnouet de Larrobla, Luis Juan Piccardo, Celia Mieres, Esther Zamora de García y Élida Miranda, profesores que publicaron libros para ser utilizados en Enseñanza Secundaria en el marco del Plan de 1941, que veremos en la parte IV de esta tesis.

§

Capítulo 5

La asignatura Idioma Español en el Plan de 1963

En este capítulo presento la enseñanza de español en el marco del Plan de 1963 de Educación Secundaria (Enseñanza Secundaria, 1963).

5.1. El contexto histórico hacia 1963

En 1959, a pocos meses de instalado el Consejo Nacional de Gobierno (de carácter colegiado y ahora liderado por el Partido Nacional, después de 93 años del Partido Colorado en el poder), el gobierno decretó medidas prontas de seguridad,[69] a raíz de los conflictos gremiales que se dieron tanto en el sector público como en el privado (Nahum y otros, 2007*b*). El país enfrentaba también la muerte del dirigente blanco Luis Alberto de Herrera y las rencillas internas del partido de gobierno (ob. cit.).

Durante la década del sesenta y principios del setenta, la enseñanza media uruguaya fue escenario de acontecimientos políticos que desembocaron en la intervención del Poder Ejecutivo en Enseñanza Secundaria y Técnica (1970), con la consiguiente destitución de sus autoridades y la promulgación de la Ley General de Educación n.º 14.101 (1973; Romano, 2010).

En 1959 había 62 liceos a nivel nacional; 17 estaban en Montevideo y dos de ellos eran nocturnos. La cuadruplicación de la matrícula de Enseñanza Secundaria en el lapso de veinte años «aumentó el nivel cultural de la población» y permitió el ascenso social y económico, hechos que confirmaban a la educación como un valor

69 Las medidas prontas de seguridad (previstas en la Constitución de la República desde 1830) habilitan al Poder Ejecutivo a suspender transitoriamente las garantías constitucionales en casos de ataque exterior o conmoción interior.

Cuadro 13. Matrícula de Enseñanza Secundaria (1942, 1950 y 1960) (Nahum y otros, 2007*b*)

Año	Inscriptos (total nacional)
1942	19.309
1950	34.226
1960	69.727

social «altamente estimado» (Nahum y otros, 2007*a*: 157). El cuadro 13 muestra el aumento de la matrícula en Enseñanza Secundaria en el período 1942-1960, según datos del CIEP[70] (*Elementos para un diagnóstico del sistema educativo*, 1977, en Nahum y otros, 2007*b*):

5.2. El Plan de 1963 en Enseñanza Secundaria

El cuadro 14 muestra la situación de la enseñanza de español durante la vigencia del Plan de 1963.

Vista la situación de la educación media —la explosión de la matrícula sin la introducción de cambios sustanciales para enfrentar los nuevos tiempos—, en 1962 el Consejo de Educación Secundaria convocó en forma extraordinaria a la V Asamblea de Profesores, para tratar el asunto «Reforma del Plan de Estudios». La Asamblea discutió la distribución del alumnado, la infraestructura edilicia, la renovación del plan vigente (de 1941) y el nuevo plan de estudios, considerando la realidad sociocultural del país y la coordinación de los organismos de la educación (Miraldi, 2008: 121). Estos dos temas no se concretaron, según algunos actores, por problemas de planificación (Romano, 2010). El Instituto de Profesores Artigas había comenzado a funcionar en 1951 y algunos de sus egresados participaron en la experiencia de los liceos del Plan de 1963. No obstante, la asociación que nucleaba a los egresados del Instituto de Profesores Artigas (Adaypa)[71] se manifestó contraria a la implementación del nuevo plan porque no se había tenido en cuenta la situación del organismo y porque el plan no se adecuaba a la realidad nacional (ob. cit.).

El Plan de 1963 se diseñó como experiencia piloto (de ahí que sea conocido como Plan Piloto) en cuatro liceos de Montevideo y en diez localidades del interior

70 Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica.

71 Asociación de Aspirantes y Profesores Agregados, luego Asociación de Egresados Instituto de Profesores Artigas y Ex Sección de Agregaturas (Romano, 2010).

Cuadro 14. Características del plan y de los programas de Idioma Español de 1963

Objetivos	«A) Promover el desarrollo de la personalidad del adolescente hacia la plenitud de su ser físico y espiritual. B) Procurar, mediante la participación en los bienes de la cultura y en actividades constructivas, la exploración y el encauce de la aptitudes y de las inclinaciones del educando. C) Integrar la formación del educando con su capacitación para la vida de la comunidad en los aspectos del trabajo, la salud, el hogar, el civismo y la recreación. D) Ofrecer al joven la posibilidad de continuar su formación y la atención de sus aptitudes mediante una adecuada coordinación de la enseñanza secundaria con las demás ramas de la enseñanza pública. E) Contribuir a la formación de los ciudadanos aptos para la participación responsable en la convivencia social y política de la democracia republicana y representativa instituida por la Constitución y las leyes. F) Dar al joven un conocimiento cabal de la realidad histórica, social y política de su país, de sus posibilidades futuras y de su inter-relación con los demás pueblos.» (Enseñanza Secundaria, 1963)

→

(capitales departamentales y ciudades menores;[72] Ministerio de Educación y Cultura, 2014), para que después de su evaluación se extendiera a todo el país. El resto de los liceos oficiales y privados continuaron rigiéndose por el Plan de 1941.

Los principios rectores del Plan Piloto eran los siguientes: 1) «educación de masas»; 2) contenidos estructurados en etapas y «núcleos de formación o de capacitación habilitantes, ya para la culminación de los estudios secundarios, ya para la incorporación del joven a los destinos ofrecidos por otros sectores de la enseñanza pública o de la actividad oficial o privada»; 3) contenidos «culturales» y actividades «dirigidas a la exploración de aptitudes y vocaciones»; 4) integración de disciplinas necesarias «a los fines vocacionales o pre-profesionales perseguidos».

Como objetivos, se planteaba:

A) Promover el desarrollo de la personalidad del adolescente hacia la plenitud de su ser físico y espiritual.

72 El Plan de 1963 se implementó en los liceos de Montevideo: n.º 11 (Cerro), n.º 14 (La Unión), n.º 15 (Carrasco) y n.º 18 (Prado). También, en varias localidades del interior del país: Bella Unión, Carmelo, Chuy, Mercedes, Melo, Ombúes de Lavalle, Rivera, Rocha, Salto, Treinta y Tres.

Características	Principios rectores: educación de masas; contenidos estructurados en etapas; estudios comunes y estudios dirigidos; disciplinas con fines vocacionales. Plan piloto que convivió con el Plan de 1941 y que dejó de aplicarse en 1968.			
Asignatura referida a la enseñanza de español	Idioma Español	1.er año	6 h	Lenguas vivas: Idioma Español, Literatura (3.er año con cuatro horas; 4.º y 5.º año con aumento y diferenciación de horas), Inglés y Francés.
		2.º año	5 h	
		3.er año	2 h	
Finalidades de la asignatura referida a la enseñanza de español (programas de la asignatura)	1.er año. no presenta (Enseñanza Secundaria, s/f). 2.º año. «Se ha de enseñar más idioma que gramática. [=] Siempre se procurará que el alumno progrese en el conocimiento y uso eficaz y correcto del idioma. A esos efectos se tendrá por correcta toda expresión decorosa que resulte eficaz, aún cuando no responda con estrictez a los registros del diccionario o las exigencias de la gramática normativa: en España y en América, la lengua española prácticamente correcta rebasa la limitaciones del diccionario y de preceptiva gramatical. [=] Por tanto, la ineludible utilización de los diccionarios y la enseñanza de las nociones gramaticales se cumplirán sin pretensión dogmática, evitando la afectación purista y el excesivo apego las definiciones y a las reglas. [=] El curso tenderá al logro de las siguientes finalidades: *a*) que el alumno se exprese, oralmente y por escrito, con corrección y eficacia; *b*) que desarrolle y eduque su capacidad interpretativa de lo idiomático; *c*) que adquiera un conocimiento reflexivo de la estructura de la lengua. Aunque de estas tres finalidades ninguna debe ser descuidada, se pondrá énfasis en las dos primeras.» (Enseñanza Secundaria, s/f)			

Finalidades de la asignatura referida a la enseñanza de español (programas de la asignatura)	3.er año. «Se insistirá en las finalidades señaladas en los programas de los dos años anteriores: 1.º) que el alumno se exprese, oralmente y por escrito, con corrección y eficacia; 2.º) que se desarrolle y eduque su capacidad interpretativa de lo idiomático; 3.º) que adquiera un conocimiento reflexivo de la estructura de la lengua. [=] Asimismo, se procurará, específicamente: *a*) que el alumno conozca y estudie textos pertenecientes a la Época Contemporánea, la Edad Moderna y al Medioevo, la Península y América; *b*) que, por este camino, perciba algunos fenómenos evolutivos de la lengua; *c*) que, trabajando sobre lo concreto, asimile algunas nociones literarias. [=] El curso será conducido sobre el estudio de páginas literarias y ejemplos de la lengua oral. El examen de las realidades concretas de la lengua constituirá lo primordial, y, en segundo plano —con carácter de tentativa de conceptualización generalizadora— vendrán las nociones y clasificaciones (gramaticales, estilísticas, literarias), para lo cual se evitará siempre el dogmatismo. [=] En la interpretación de textos y de hechos idiomáticos en general, el profesor guiará, inducirá. Son los alumnos quienes deben ejercitarse con la finalidad fundamental de desarrollar sus posibilidades.» (Enseñanza Secundaria, s/f)			Lenguas vivas: Idioma Español, Literatura (3.er año con cuatro horas; 4.º y 5.º año con aumento y diferenciación de horas), Inglés y Francés.
Otras lenguas	Francés	1.año	3 h	
		2.º año	5 h	
		3.er año	3 h	
		4.º año	2 h	
		5.º año		
	Inglés	3.er año	3 h	
		4.º año		
		5.º año		

B) Procurar, mediante la participación en los bienes de la cultura y en actividades constructivas, la exploración y el encauce de las aptitudes y de la inclinaciones del educando.
C) Integrar la formación del educando con su capacitación para la vida de la comunidad en los aspectos del trabajo, la salud, el hogar, el civismo y la recreación.
D) Ofrecer al joven la posibilidad de continuar su formación y la atención de sus aptitudes mediante una adecuada coordinación de la enseñanza secundaria con las demás ramas de la enseñanza pública.
E) Contribuir a la formación de ciudadanos aptos para la participación responsable en la convivencia social y política de la democracia republicana y representativa instituída [sic] por la Constitución y las leyes.
F) Dar al joven un conocimiento cabal de la realidad histórica, social y política de su país, de sus posibilidades futuras y de su inter-relación con los demás pueblos. (Enseñanza Secundaria, 1963: 37)

La atención a la formación del ciudadano se concretó en una estructura curricular de dos ciclos. El primero, de cinco años, se subdividía en dos niveles, uno inicial de tres años («de carácter exploratorio y cultural»; ob. cit.: 38) y otro de dos (como extensión y profundización de la cultura general, y encauce de las vocaciones); el segundo ciclo tenía carácter preprofesional (ob. cit.).[73] El pasaje de grado contemplaba los Cursos de Reparación para aquellos alumnos que no alcanzaran la aprobación al finalizar el curso, tratando de abolir los exámenes finales (ob. cit.). Miraldi (2008: 123) afirma que el Plan de 1963 sustituyó el criterio selectivo tradicional por «un criterio distributivo que proporcionara a todos los alumnos la adecuada orientación en sus vocaciones, aptitudes e intereses. Se producía un cambio sustantivo, pasando de la rigidez a la flexibilidad».

5.3. La asignatura Idioma Español (Plan de 1963)

Los programas de la asignatura Idioma Español presentaron algunas particularidades en su elaboración.

---

73 A poco de entrar en vigencia el Plan de 1963, en marzo de 1963, el Consejo de Enseñanza Secundaria dictó una resolución que advertía sobre «la forma inadecuada con lo que se suele denominar al actual 1er. Ciclo de Enseñanza Secundaria: "Ciclo Básico común", por parte de Oficinas del Ente», designación que aparecía en las *Instrucciones para el desarrollo de los nuevos programas de idioma español* de 1957 (Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, 1963), dada la confusión de denominación respecto del Plan de 1941 por parte de los funcionarios.

El Consejo de Enseñanza Secundaria constituyó comisiones de trabajo para elaborar los programas de las distintas asignaturas. La Comisión Redactora del Programa de Idioma Español para 1.e, 2.º y 3.er año estuvo conformada por el inspector Adolfo Rodríguez Mallarini y la profesora Nieves Aragnouet de Larrobla (que alternaron la presidencia), los profesores Celia Mieres, Luis Piccardo, María E. García y Francisco Anglés y Bovet (como vocales), y las profesoras Élida Miranda y Aída Vespa (como suplentes) (Enseñanza Secundaria, 1963). La mayoría de los integrantes de la comisión habían participado en la elaboración del programa de 1957 y eran autores de libros para los estudiantes, publicados durante el Plan de 1941 (de ellos nos ocuparemos en la parte IV).

Aunque no es objetivo de este trabajo analizar los programas de segundo ciclo, cabe mencionar que en 6.º año de Enseñanza Secundaria se incorporó la asignatura Expresión y Comunicación Oral y Escrita, con tres horas semanales en el Área Ciencias Humanas, cuyo programa contó con el asesoramiento de los profesores Francisco Anglés y Bovet, Marina López Blanquet y Luce Fabbri (Educación Secundaria Básica y Superior, s/f). Los dos primeros también fueron autores de libros para su uso en la asignatura Idioma Español durante la vigencia del Plan de 1941.

El currículum del Plan de 1963 estaba compuesto por grupos de disciplinas y actividades. La asignatura Idioma Español integraba el grupo de Lenguas Vivas, junto con Literatura, Inglés y Francés (1.er, 2.º y 3.er año del primer ciclo del primer nivel) (Enseñanza Secundaria, 1963). La denominación *lenguas vivas* recuerda el concepto de *idiomas vivos* de 1838, referido a las lenguas modernas por oposición al latín. La finalidad de la enseñanza de español era nuevamente el mejoramiento de la expresión oral y escrita.

En la fundamentación de los programas de Idioma Español (1.er, 2.º y 3.er año), se señalaba que «el cultivo de la lengua materna, el conocimiento reflexivo de sus leyes, el ejercicio de la exposición oral y escrita, la propiedad, la claridad y el método de exposición idiomática» estaban en crisis. Se espera que el «alumno hable y escriba su lengua con una incesante preocupación de mejorarla» (ob. cit.: 44). La corrección del idioma aparecía otra vez como una preocupación primordial en la enseñanza de lengua en educación secundaria.

La Comisión Redactora del programa planteaba que no bastaba la renovación de los métodos pedagógicos para el «respeto y la consideración por la lengua nacional y la literatura en ella escrita» (ob. cit.: 43). Se atribuía la crisis de la lengua a los medios de comunicación, cuyo desempeño se calificaba como «insensible hacia los valores del idioma, la selección y ajuste de la palabra con el pensamiento, la lectura de los mejores autores». El documento de la Comisión Redactora explicaba que los medios de comunicación eran indiferentes a «todo esfuerzo tendiente a ahondar el conocimiento del instrumento de expresión, que, sin embargo, está profundamente identificado con la historia y los ideales de los pueblos» (ob. cit.: 43). Se entendía que la lengua, como instrumento de expresión, estaba estrechamente

relacionada con la configuración de la nación y que, por lo tanto, debía usarse correctamente. La Comisión Redactora del Programa de Idioma Español de 1963 no solo planteó una enseñanza correctiva de la lengua, sino que vinculó expresamente los valores nacionales a esta prescripción.

En relación con la gramática normativa, el documento de la Comisión Redactora señalaba que esta «recargaba innecesariamente la memoria del alumno con reglas y exigencias que volvían inefectiva y árida su enseñanza en otros tiempos» (ob. cit.: 44). Por esta razón, se proponía un objetivo instrumental en la enseñanza de la lengua. El tercer curso de Idioma Español debía también cooperar en el logro de este objetivo (ob. cit.).

A pesar de la extensa fundamentación de la Comisión Redactora, los programas de 1.er y 2.º año del Plan de 1963 eran similares a los de 1941. El curso de 3.er año fue la novedad, respecto del Plan de 1941, pero no en relación con los planes anteriores, porque en 1912 y 1936 ya figuraba un 3.er año. En el Plan de 1963, el Programa de Idioma Español de 1.er año (6 h) se dividía en tres secciones: «Idioma», «Gramática» y «Ejercicios idiomático-gramaticales» (Enseñanza Secundaria, s/f). El Programa de 2.º año (5 h) tenía tres secciones: «Advertencia fundamental», «Idioma» y «Gramática» (ob. cit.). El Programa de 3.er año (2 h) presentaba cuatro secciones: «Finalidades», «Guía de textos», «Ejercicios de elocución oral y escrita», «Bibliografía» (ob. cit.). En ninguno de los tres programas aparecía bibliografía recomendada.

En 2.º año del Plan de 1963, el programa repetía una vez más la máxima de Américo Castro: «Se ha de enseñar más idioma que gramática» (ob. cit.). La enseñanza de la lengua se vinculaba con la expresión (enunciada en las dos primeras finalidades) antes que con la gramática (enunciada en la tercera), como en 1936 y 1941.

El carácter correctivo de los programas de 1912, 1936 y 1941 se mantuvo en 1963. Como en 1941, se señalaba el cuidado de los «vicios de dicción y sintaxis» (Enseñanza Secundaria, s/f). Oroño (2009) señala que el programa no define con claridad cuál es el modelo de corrección y que, por lo tanto, se abre un espacio de múltiples interpretaciones por parte de los docentes.[74]

Las orientaciones sobre la norma ejemplar no son unánimes en los programas de la asignatura del Plan de 1963. El programa de 3.er año señalaba que el curso sería «conducido sobre el estudio de páginas literarias y ejemplos de la lengua oral» (Enseñanza Secundaria, s/f). En los dos primeros años se indicaban autores contemporáneos, españoles e hispanoamericanos, y en 3.er año se agregaban autores nacionales. Para la selección de autores, se recomendaba «antologías independien-

74 Sobre los criterios de corrección idiomática en los programas de Idioma Español en los planes de 1963, 1976, 1986, 1996 y 2006 de educación secundaria, ver Oroño (2009).

tes y las que integran las obras de textos de Idioma Español autorizadas (unas y otras) por el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria» (ob. cit.).

Los programas de 1.er y 2.º año sugerían el tratamiento de temas relacionados con «historia patria» (ob. cit.). Este aspecto, junto con el estudio de la literatura nacional, evidencia un interés de corte nacional, como en 1941.

§

Parte IV

Los prólogos de los libros para la enseñanza de español en educación secundaria en el período 1912-1973

En la parte III de este trabajo, estudié los cuatro programas oficiales de la asignatura Idioma Castellano / Idioma Español (1912, 1936, 1941 y 1963), en el marco de sus respectivos planes, que guiaron la enseñanza de español en Uruguay entre 1912 y 1973.

En la parte IV de la tesis presento los libros de texto usados para la enseñanza de español, pertenecientes a los planes mencionados, y estudio en particular sus prólogos, que contienen información sobre los objetivos de los libros, la norma lingüística a enseñar y la corrección idiomática, además de consideraciones de carácter pedagógico. También incluyo información sobre los autores de los libros y sobre las referencias bibliográficas que aparecen en los prólogos, porque permiten ver qué autores y obras tomaban como referencia.

Como señalé más atrás, los libros para la enseñanza de la lengua utilizados por los alumnos son instrumentos normativos. Cumplen una función correctiva y de «doble trasposición didáctica» (Toscano y García, 1912: 156), particularmente importante cuando el sistema educativo público no cuenta con formación docente específica.

Los libros que considero en esta investigación se usaron para la enseñanza del español en primer ciclo de Enseñanza Secundaria durante el período estudiado y algunos de ellos mucho más allá de ese lapso. A los efectos de su estudio, resulta igualmente pertinente vincularlos con los planes de estudio, y con el contexto histórico y educativo en que se generaron.

Bajo el nombre de prólogo incluyo también textos preliminares que no aparecen como prólogos propiamente dichos (dedicatorias, advertencias, introducciones). La mayoría de los prólogos fue escrita por los propios autores de los libros, pero hay algunos de otra autoría.

El corpus está constituido por los prólogos de veintiséis libros, a cargo de diecisiete autores, muchos de ellos, en coautoría. Para la organización del trabajo, agrupé los libros según los planes y los períodos con los que presentan mayor vinculación, y por el autor principal, determinado por la autoría de otros textos similares.

El cuadro 15 (a vuelta de hoja) muestra los títulos de los libros para los estudiantes de enseñanza secundaria publicados entre 1912 y 1973, los años de publicación y los autores,[75] así como los planes de estudio y el nombre de la asignatura con la que se vincularon.

Todos estos autores, excepto Juana de Ibarbourou, fueron profesores de español en liceos públicos. Muchos ocuparon cargos de dirección en liceos oficiales, de inspección de la asignatura y también en el Consejo de Enseñanza Secundaria. Algunos fueron docentes en el Instituto de Profesores Artigas y en otras instituciones privadas de formación docente. Varios integraron la Academia Nacional de Letras.

§

75 Sobre la incidencia de la obra de muchos de estos autores en la formación docente de español en Uruguay, ver Pedretti (2008 y 2015).

Capítulo 1

Los prólogos de los libros de Francisco Gámez Marín (1911 y 1913) y Francisco Gámez Marín y Agustín Musso (1920 y 1921)

En este capítulo presento los prólogos de los libros, para los estudiantes liceales, de Francisco Gámez Marín (1911 y 1913) y Francisco Gámez Marín y Agustín Musso (1920 y 1921), que se utilizaron en Enseñanza Secundaria a partir de 1912. Esto coincide con el período fundacional de la asignatura Idioma Castellano, del Plan de 1912. Estos autores publicaron también textos para la enseñanza de español en educación primaria y para los estudios magisteriales.

1.1. Datos biográficos de los autores

Francisco Gámez Marín,[76] autor de los libros que trato en este capítulo (algunos de ellos, en coautoría), nació en Cádiz (España) en 1868 y falleció en Montevideo en 1932.[77] Se desempeñó como profesor de Latín (por concurso para la propiedad del cargo), de Gramática Castellana (por concurso para la propiedad del cargo) y de Idioma Castellano, en la Sección de Enseñanza Secundaria de la Universidad de Montevideo. Fue catedrático de Gramática Castellana en el Instituto Normal de Varones.

---

76 Sobre otros aspectos de la obra de Francisco Gámez Marín, ver Zamorano Aguilar (2005) y Montoro del Arco y Zamorano Aguilar (2010).

77 Francisco Gámez Marín era un exseminarista católico que llegó como polizón a fines del siglo XIX al Río de la Plata. Durante muchos años tuvo colegio particular de pupilos.

Cuadro 15. Título, autores y fecha de publicación de los libros para la enseñanza de español en el marco de los planes de 1912, 1936, 1941 y 1963

Plan 1912. Idioma Castellano	1911	*Introducción al estudio del idioma castellano. Compendio de la Gramática razonada*			Francisco Gámez Marín
	1913	*Compendio de la Gramática razonada*			
	1920-1921	*Curso teórico práctico de idioma castellano. Primera parte*	*Curso teórico práctico de idioma castellano. Segunda parte*		Francisco Gámez Marín y Agustín Musso
	1930-193?	*Curso práctico de idioma español. 1.er parte*	*Curso práctico de idioma español. 2.a parte*		Adolfo Berro García
Plan 1932. Idioma Castellano	1934-1935	*Lecturas escogidas. Primer curso*	*Lecturas escogidas. Segundo curso*		Adolfo Berro García y José Bojorge Peña
Plan 1936. Idioma Español	1938	*Selección de lecturas de autores hispanoamericanos*			Esther Zamora de García y Beatriz Bethencourt
	1940	*Práctica de Castellano. 1.er año.*	*Práctica de Castellano. 2.o año*	*Práctica de Castellano. 3.er año*	José Pereira Rodríguez
		Espigas. 1.er año			Adolfo Berro García y Ángel María Luna

Plan 1941. Idioma Español	1941	*Espigas. 2.º año*		Adolfo Berro García y Ángel María Luna
		Cauces		Francisco Anglés y Bovet
	1945-1946	*Idioma Español. 1.er curso*	*Idioma Español. 2.º curso*	Luis Juan Piccardo y Nieves A. de Larrobla
		Idioma Español. 1.er curso	*Idioma Español. 2.º curso*	Celia Mieres de Centrón
	1948	*Cuaderno de lecturas n.º1*	*Cuaderno de lecturas n.º2*	Élida Miranda y Eugenia Beinstein de Alberti
	1952	*Curso práctico ilustrado de idioma español. Primer año*	*Curso práctico ilustrado de idioma español. Segundo año*	Adolfo Berro García
	1957-19??	*Lecciones de lenguaje. 1.er año*	*Lecciones de lenguaje. 2.º año*	Marina López Blanquet
	1958	*Canto rodado*		Juana de Ibarbourou y José Pereira Rodríguez
Plan 1963. Idioma Español	1969	*Lectura explicada y diálogo*		Elodia Luzardo

Escribió varios libros dedicados a la enseñanza de la lengua: *Oraciones y análisis* (1904); *Críticas gramaticales y Tratado de los verbos irregulares* (1906); *Gramática razonada del idioma castellano* (1910); *Introducción al estudio del idioma castellano. Compendio de la Gramática razonada* (1911); *Compendio de la Gramática razonada* (1913) y *Epítome de la Gramática razonada* (1914).

Agustín A. Musso nació en Montevideo en 1876 y falleció en 1931. Egresó de la Facultad de Derecho en 1904. Fue profesor de Gramática y Latín y decano de la Sección de Enseñanza Secundaria de la Universidad de Montevideo (1921-1927). Fue profesor de Derecho Comercial en la ex Escuela Superior de Comercio y de Historia Nacional y Americana y de Francés en Enseñanza Secundaria y en institutos privados. Integró la Comisión Departamental de Instrucción Primaria y fue miembro del Consejo Central Universitario. Dirigió varias revistas universitarias.

Gámez Marín y Musso compartieron la docencia en la Sección Secundaria de la Universidad durante más de veinte años y publicaron algunos libros en coautoría:[78] *Curso teórico práctico de idioma castellano: Primera parte* (1920) y *Segunda parte* (1921) (que incluyo en este capítulo) y *Nociones gramaticales y lecciones prácticas de idioma español* (1922), para el ingreso a Enseñanza Secundaria.

Todos los libros mencionados en este apartado tuvieron varias reediciones.

1.2. Los prólogos de los libros de Gámez Marín entre 1904 y 1910. Antecedentes de los libros de 1911 y 1913

Los libros sobre gramática de Gámez Marín, de 1904, 1906 y 1910, adelantaban su intención de publicar una gramática para docentes y estudiantes posprimarios.

En el prólogo de *Oraciones y análisis* (Gámez Marín, 1904), el autor manifestaba su intención de facilitar a los maestros y alumnos el estudio del lenguaje, proporcionando ejercicios claros y completos, y desterrando «la preocupación de que para saber lenguaje hay que saber muchas reglas» (ob. cit.: 3). Gámez Marín mostraba una actitud crítica ante los preceptistas que seguían dócilmente la doc-

78 Los nombres de Francisco Gámez Marín y de Agustín Musso figuran en el nomenclátor de Montevideo desde 1980. La fundamentación de las propuestas al intendente municipal de Montevideo fue realizada, entre otras personalidades, por los escritores Julio C. Da Rosa y Emilio Carlos Tacconi, integrantes de la Junta de Vecinos (Junta de Vecinos de Montevideo, decreto n.º 19.973).

trina de la *Gramática* de la Real Academia[79] y manifestaba respeto por estudiosos del lenguaje como Andrés Bello, Vicente Salvá, Raymundo de Miguel y Eduardo Benot.[80]

Dos años más tarde, Gámez Marín publicó *Críticas gramaticales y tratado de verbos irregulares* (Gámez Marín, 1906), una compilación de artículos periodísticos de su autoría. En el prólogo objetaba «los errores contenidos en muchos textos de Gramática, entre éstos el de la Real Academia», y resaltaba la figura de Eduardo Benot.

El libro *Gramática razonada del idioma castellano* (Gámez Marín, 1910) fue la base de los libros de Gámez Marín de 1911 y 1913, en momentos en que se preparaba la extensión de la enseñanza secundaria en Uruguay. La denominación *Gramática razonada del idioma castellano* retoma el enfoque racionalista de la *Gramática general y razonada* de Claude Lancelot, en colaboración con Antoine Arnaulden. El libro de Gámez Marín estaba dedicado a Eduardo Benot, a quien el autor reconocía como un maestro de las letras hispánicas del que había aprendido «á discurrir las leyes y métodos del hablar» (Gámez Marín, 1910: I).

El libro tenía dos textos prologales: «Prólogo» y «Base y plan de esta obra». El prólogo estaba firmado por José Enrique Rodó, intelectual referente en el desarrollo cultural y político en el Uruguay del novecientos.[81] La figura y el prestigio de Rodó eran fundamentales para respaldar la obra de Gámez Marín en el ámbito de enseñanza oficial y, en ese sentido, no era menor que Rodó calificara el libro como «un excelente servicio á la enseñanza» y «á la cultura general, en los pueblos del Río de la Plata» (ob. cit.: VI).

El pensamiento de Rodó se trasmitía al libro destacando la importancia de la lengua como el lazo «de unidad preciosísima» entre las naciones hispanoamericanas, vinculado con «la tradición humana de la civilización». Rodó concebía la lengua como un factor fundamental de la identidad del pueblo, «un sello natural y propio que no puede cambiarse» (ob. cit.: VII). La idea de la lengua española como nexo entre los hispanoamericanos manifiesta la preocupación de Rodó y de muchos intelectuales americanos de la época por mantener la unidad cultural y lingüística del mundo hispánico. En el prólogo aparece el interés de Rodó por los inmigrantes, al igual que en otros textos de este autor (Asencio, 2004; Barrios, 2013). Según Rodó, la amenaza de la inmigración «de la más variada procedencia» hace reaccionar a «los hombres reflexivos» que ven «la necesidad de resguardar y fortalecer todo lo que constituya una energía asimiladora, como lo es en alto grado

79 Gámez Marín citaba a propósito a Manuel María Díaz Rubio, Matías Salleras, Joaquín Avendaño.

80 Sobre algunos aspectos de la obra de Eduardo Benot, ver Costa y Malcuori (1998).

81 Como se verá en el apartado siguiente, una parte de este prólogo sería utilizado por Gámez Marín en la introducción del *Compendio de la Gramática razonada* (Gámez Marín, 1913: 5).

una lengua nacional» (Gámez Marín, 1910: VI). Asencio (2004: 27) plantea que en la obra de Rodó aparece recurrentemente el tema de los «inmigrantes que llegan al país en forma masiva desde mediados del siglo XIX y las repercusiones que esto tiene (o se teme que tenga) en la sociedad uruguaya». La educación y la enseñanza de la lengua serían la fuerza asimiladora de la inmigración a la sociedad uruguaya. En ese sentido, Rodó destacaba el rol que debía cumplir la gramática en la educación.

El segundo texto prologal del libro *Gramática razonada del idioma castellano* (Gámez Marín, 1910) se titula «Base y plan de esta obra» y está escrito por el propio Gámez Marín. Allí se hacía referencia a los destinatarios del libro: estudiantes, maestros y alumnos aventajados.[82]

Coherentemente con el carácter de la obra, el autor proponía la enseñanza de una «gramática razonada» y la lectura de «obras de castizo y correcto lenguaje» (ob. cit.: XII). El primer aspecto se vinculaba con el interés de Gámez Marín en la enseñanza razonada del idioma, en contraposición con el estudio memorístico y preceptivo de reglas; el segundo, con la literatura como referente idiomático (ob. cit.). Gámez Marín presenta un libro para la enseñanza de la lengua donde se ensamblaban ejemplos de la literatura tradicional con otros tomados de la «práctica de la vida, del ambiente en que nos agitamos, de todo lo que nos rodea y atrae haciéndonos sentir y pensar, por lo que resulta un libro eminentemente nacional» (ob. cit.: XIV), evitando la repetición de obras españolas.

El autor utilizaba la denominación «Lengua de Castilla» (ob. cit.: XIV) para referirse al idioma a enseñar, coincidiendo además con el nombre de la asignatura Idioma Castellano, del Plan 1912 de Enseñanza Secundaria. La identificación con España se relacionaba con la necesidad de seguir «los preceptos y resoluciones de la Real Academia» (ob. cit.: XV), referente de la unidad de la lengua. Reivindicaba, de todos modos, cierto lugar de autoridad en la enseñanza de la lengua: «… acatamos todo lo que en nuestro sentir juzgamos bueno, y reformamos lo que creemos malo, sobre todo, el modo de enseñar el idioma y el fin que con esa enseñanza debe perseguirse» (ob. cit.: XV).

---

82 Se presentaban dos tipografías diferentes (para los estudiantes y para los maestros y estudiantes aventajados), y una tercera, para temas especiales. En el capítulo 4 de la parte I vimos que este aspecto de la diagramación de los libros se había usado en el siglo XIX en América y España (Narvaja de Arnoux, 2014). También, en las diferencias tipográficas se evidencia la «doble trasposición didáctica» (el autor es mediador entre el conocimiento y los estudiantes, y entre el conocimiento y los docentes) (Toscano y García, 2012: 156).

1.3. Los prólogos de los libros de Francisco Gámez Marín (1911 y 1913)

Los libros de Gámez Marín que se inscribieron en el Plan de 1912 de Enseñanza Secundaria son *Introducción al estudio del idioma castellano. Compendio de la Gramática razonada* (1911) y *Compendio de la Gramática razonada* (1913).[83] Estos libros concretaron la aspiración del autor de publicar manuales para la enseñanza de la lengua, esbozada en sus primeras obras. Los libros de este autor fueron los únicos indicados en los programas de Idioma Castellano del Plan de 1912 de Enseñanza Secundaria.

El libro *Introducción al estudio del idioma castellano. Compendio de la Gramática razonada* (1911) estaba destinado a la instrucción primaria, a los exámenes de ingreso de Enseñanza Secundaria y a 1.er año de Enseñanza Secundaria. El *Compendio de la Gramática razonada* (1913) estaba dirigido a la instrucción primaria, a los exámenes del ingreso y a los programas de 1.º y 2.º de la Universidad (Sección Enseñanza Secundaria). Como «Texto oficial» respondió a los lineamientos educativos y lingüísticos de la época. En 1914 el Ministerio de Instrucción Pública autorizó al rector de la Universidad (de la cual recordemos que dependía aún la educación secundaria) a adquirir cuatrocientos ejemplares de cada uno de los textos de la asignaturas de 1.er año, trescientos de 2.º año y ciento cincuenta de 3.er año, para que se ofrecieran en préstamo a los alumnos de los liceos departamentales (Universidad de Montevideo, 1914), como parte de la política de extensión de la enseñanza secundaria a todo el país.

Los manuales de Gámez Marín de 1911 y 1913 tenían el mismo prólogo y la misma introducción. En el prólogo se señalaba que la publicación respondía a la necesidad de compendios para la enseñanza de la lengua a los más jóvenes. Según el autor, mientras en Gramática Castellana se estudiaba el idioma castellano «como lengua muerta», estos libros y el anterior (*Gramática razonada del idioma castellano*, 1910) abrían una nueva etapa en los estudios del lenguaje «para metodizar lógicamente el estudio del idioma» (Gámez Marín, 1911: 3). El autor marcaba distancia entre la enseñanza tradicional de la gramática del siglo XIX y primera década del XX, y la enseñanza del idioma que se impulsaba desde el programa de Idioma Castellano de Enseñanza Secundaria del Plan de 1912.

---

83 El término *compendio*, al igual que *epítome* (utilizado por Gámez Marín en el título del libro para la escuela primaria), responde al nombre que dio la Real Academia Española a los distintos niveles de gramáticas escolares en el siglo XIX: el epítome estaba dirigido a los alumnos de enseñanza primaria y el compendio a los alumnos de enseñanza secundaria y magisterio (Narvaja de Arnoux, 2014).

La propuesta de Gámez Marín reafirmaba la importancia de la enseñanza de la lengua en forma metódica y como «vínculo de tradición» (Gámez Marín, 1911: 3, y 1913: 3) con los hispanoamericanos. La enseñanza del idioma estaba ligada a la «tradición que sirve de precioso medio de cultura entre los hispano - americanos» (ob. cit.: 3) y coincidía con el propósito de la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (Bello y Cuervo, 1941), que defendía la unidad lingüística y cultural del mundo hispanohablante frente a la heterogeneidad americana (Del Valle, 2011).

En la Introducción del libro de Gámez Marín de 1913 se agregó como epígrafe un fragmento del prólogo de José Enrique Rodó a la *Gramática razonada del idioma castellano* de Gámez Marín (1910): «Un pueblo que descuida su lengua, como un pueblo que descuida su historia, no están distantes de perder el sentimiento de sí mismo y de dejar disolverse y anularse su personalidad» (Gámez Marín, 1913: 5). El epígrafe sintetizaba la visión de Gámez Marín y del Estado, acerca del rol de la lengua en la conformación de la identidad de la nación. Para Rodó, la lengua era un factor fundamental de la identidad de la nación.

Los prólogos de los libros de Gámez Marín de 1911 y 1913 no presentan referencias bibliográficas específicas, por lo cual podemos deducir que, en este caso, se mantienen las mismas que en los libros anteriores.

Los libros que acompañaron la extensión de la enseñanza secundaria pública en el Uruguay se focalizaron en la preservación de la unidad y la pureza de la lengua para consolidar la identidad nacional, manteniendo los lazos culturales y lingüísticos entre América y España.

1.4. Los prólogos de los libros de Francisco Gámez Marín y Agustín Musso (1920 y 1921)

Durante la década del veinte, los estudios secundarios oficiales se habían extendido no solo a las capitales departamentales, sino también a algunas localidades menores.

El *Curso teórico práctico de idioma castellano. Primera parte* y *Segunda parte* se vinculan directamente con el Plan de 1912 (con algunas modificaciones en 1918) y están dirigidos a los alumnos y profesores. En ese período, los dos libros fueron declarados oficiales por las autoridades.

En 1920 se publicó el *Curso teórico práctico de idioma castellano. Primera parte*. Para esta investigación, trabajé con la 2.ª edición que está fechada en el prólogo, en setiembre de 1921, y con el *Curso teórico práctico de idioma castellano. Segunda parte*, de 1921 (correspondiente al 2.º año de Idioma Castellano de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria). En este último se explicitaba además la relación con el programa oficial.

En la «Advertencia» de la *Primera parte*, correspondiente a la 1.ª edición (fechada en enero de 1920), se exponía que el propósito del libro era «facilitar el estudio de una materia de capital importancia en el plan de Enseñanza Secundaria» (Gámez Marín y Musso, 1921*a*: 7). Para los autores, el libro era «un verdadero claro en la enseñanza del idioma» (ob. cit.: 7), una guía ineludible para alumnos y profesores, a diferencia de otros libros dedicados a la materia, que soslayaban el enfoque pedagógico. Los autores justificaban la reimpresión porque cubría «una necesidad sentida en el estudio del "idioma patrio"» (ob. cit.: 7). El conocimiento, preservación y enseñanza del «idioma propio» (ob. cit.: 7, y Gámez Marín y Musso, 1921*b*: 3) eran percibidos como una profunda necesidad colectiva. El término *idioma patrio* (Di Tullio, 2003: 197) o *lengua propia* (Alonso, 1943: 154) refiere a la identificación de la lengua con la nación. Para Gámez Marín y Musso (1921*a*: 8), todo hablante puede «contribuir a que se perfeccione el aprendizaje del idioma oficial que siempre debe ocupar sitio prominente en los planes de enseñanza».

El propósito correctivo de los autores está presente en algunas orientaciones metodológicas, para que el alumno «aprenda bien el propio idioma, enriquezca su vocabulario y corrija una serie de faltas que se cometen especialmente entre nosotros» (Gámez Marín y Musso, 1921*a*: 7). Según los autores, la variedad literaria, que aparecía en los «atinados y elegantes escritores» (Gámez Marín y Musso, 1921*b*: 3), era la única aceptable para enseñar la lengua. El purismo aparecía además en expresiones como «la limpieza y la hermosura de la forma sirven para revestir nuestras ideas de la precisión y claridad necesarias» (Gámez Marín y Musso, 1921*a*: 8) y «los primores de la lengua» (Gámez Marín y Musso, 1921*b*: 4), que promovían la jerarquización de una determinada variedad lingüística.

El objetivo didáctico había llevado a adoptar «la clasificación y terminología empleadas por la Real Academia Española» (aunque también con la acotación de que solo «los términos generalmente admitidos»), a fin de contribuir «a la unidad de la enseñanza». La Real Academia Española aparecía como referente normativo y garante de la unidad de la lengua. Se proponían «las teorías y clasificaciones más aceptadas, especialmente las de la Real Academia, porque […] la unidad, tratándose del lenguaje común a varios países, es el mejor modo de obtener resultados prácticos» (Gámez Marín y Musso, 1921*b*: 3). Para los autores, la preocupación por la armonía lingüística trascendía las divisiones políticas y las variedades de la lengua. La necesidad del idioma compartido imponía «una utopía de unión» (Jaksic, 1999: 521), mediante la norma académica. Hay que recordar que en 1923 se creó la Academia Uruguaya de la Lengua como Correspondiente de la Real Academia Española, hecho que podría haber incidido en el acercamiento de los autores a la doctrina académica. Para Gámez Marín y Musso, la preservación y pureza de la lengua estaba estrechamente relacionada con los sentimientos patrióticos. La enseñanza de la lengua debía alcanzar el modelo de la lengua literaria y la Real Academia Española era referente de la unidad.

Los manuales para el estudiante de Gámez Marín y Gámez Marín y Musso formaron parte del plan pedagógico para la enseñanza de español en Uruguay en 1912, un período de fortalecimiento del Estado. La extensión de la educación secundaria pública fue un asunto del Estado y se presentó como un factor importante en la configuración de la nacionalidad.

§

Capítulo 2

Los prólogos de los libros de Adolfo Berro García (1930, 193? y 1952), de Adolfo Berro García y José Bojorge Peña (1934 y 1935) y de Adolfo Berro García y Ángel María Luna (1940 y 1941)

Este capítulo estudia los prólogos de los libros para Enseñanza Secundaria uruguaya de Adolfo Berro García (1930 y 1952), de Adolfo Berro García y José Bojorge Peña (1934-1935) y de Berro García y Ángel María Luna (1940-1941). El período de publicación de estos libros (1930-1952) es muy amplio, pero su tratamiento en conjunto permite tener un panorama más acabado de la obra de Adolfo Berro García.

2.1. Datos biográficos de los autores

La extensa vida académica de Adolfo Berro García (Montevideo 1885-1969) aparece en una publicación de su autoría, titulada *Actividades desarrolladas por el Prof. Dr. Adolfo Berro García. Currículum vitae. 1906-1952* (Berro García, 1952). Berro García se graduó de abogado en la Universidad de Montevideo en 1908. Durante 1931 y 1932 siguió cursos de lingüística en L'Ecole Normale Supériere y en el Collège de France, además de perfeccionar sus estudios de latín y griego en La Sorbona de París (ob. cit.).

Se desempeñó como docente de lenguaje y ocupó cargos de gestión en la educación pública, en la Universidad. Ejerció como profesor de Idioma Español (1916-1952) en Enseñanza Secundaria (Montevideo) y fue miembro del Consejo de la Sección Secundaria de la Universidad (1933-1935). Fue profesor de Lenguaje y de Ampliación del Lenguaje en los Institutos Normales (1926-1941) y catedrático

de Ciencias del Lenguaje en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de Montevideo (1943-1952).[84]

También fue miembro fundador de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay (1916), y su presidente en 1933 (ob. cit.). Fue secretario honorario e integrante de la Comisión de Vocabulario de la Academia Nacional de Letras de Uruguay y director del Instituto Uruguayo de Estudios Indigenistas.

Berro García tuvo un lugar destacado como referente de la época a través de numerosas publicaciones vinculadas con la enseñanza de español y con estudios lingüísticos en general (ob. cit.): *Informe presentado a la Comisión de Reformas de Enseñanza secundaria, Programas de Idioma Español* (1918); *Informe sobre la enseñanza del idioma español* (1925); *Reformas necesarias en la enseñanza del idioma español* (1925); *La enseñanza del idioma español* (1927); *Curso práctico de idioma español. Primera parte. Ortología. Formación de palabras. Ortografía. Analogía* (1930); *Curso práctico de idioma español. Segunda parte. Sintaxis. Formación de palabras: raíces latinas y griegas. Crecimiento del habla: neologismos, americanismos. Nociones de métrica. Vocabulario y fraseología* (193?); *Lecturas escogidas. Con anotaciones, explicaciones y ejercicios conforme a los nuevos programas de Idioma Español para la enseñanza secundaria y normal*, 1.er año (1934) y 2.º año (1935) (coautoría con José Bojorge Peña); *Nociones prácticas de idioma español* (1936), destinado a los cursos de 5.º y 6.º año de enseñanza primaria, el examen de ingreso a enseñanza secundaria y normal; *Lexicografía rochense* (1937); *Prontuario de voces del lenguaje campesino uruguayo* (1937-1939); *Espigas. Lecturas seleccionadas. Tomo I* (1940) y *Tomo II* (1941; coautoría con Ángel María Luna); *Siembra. Lecturas seleccionadas para 6.º año de Instrucción Primaria* (1942; coautoría con Ángel María Luna); *Las hablas de los aborígenes del Uruguay* (1943); *Voces de origen quechua existentes en el habla común uruguaya (*1947-1949); *Voces de origen guaraní usadas en el habla común uruguaya* (1949-1950); *Vocabulario de uruguayismos* (1944-1952); *La lengua vasca* (1949); *Necesidad de la redacción del gran Diccionario de la lengua española* (1951); *Caracteres típicos de las hablas hispanoamericanas* (1951); *Vigilancia para asegurar la pureza de la lengua española* (1951)*; Conveniencia de una gramática*

84 Ejerció también como profesor de Geografía en Enseñanza Secundaria entre 1906 y 1909. Fue director del Instituto Vázquez Acevedo (1936-1941). En los registros del Consejo de Educación Secundaria su actividad docente figura entre el 15 de marzo de 1908 y el 26 de marzo de 1954. Además, integró tribunales de concursos para direcciones de Enseñanza Primaria y para la designación de profesores de Enseñanza Secundaria (1920-1950). Estuvo vinculado con instituciones de enseñanza secundaria privada: propietario, directivo y profesor del Colegio Uruguayo (1909 -1923), director de la Sección Filología, Fonética Experimental y director del Boletín de Filología del Instituto de Estudios Superiores desde 1929, y fundador del Liceo Español (década de 1960).

sintética de la lengua española (1951); *Reforma ortográfica de la lengua castellana* (1951); *Los gentilicios del Uruguay* (1952); *Elio Antonio de Nebrixa y la Primera Gramática de la lengua española* (1952); *Curso práctico ilustrado de idioma español*, 1.er año y 2.º año (1952); *Vocabulario campesino: voces de uso común en la campaña uruguaya* (1954); *Cuestionario idiomático que se empleara para el relevamiento del atlas lingüístico del Uruguay* (1954); *Cuestionario idiomático sintético* (1955); *Vocabulario del habla común uruguaya agrupado por temas: primera compilación de 7200 voces, dichos y giros, y sus derivados, de la encuesta idiomática promovida por el Profesor Adolfo Berro García* (1958).[85]

Como señalé más arriba, Berro García escribió algunos de los libros que presento en este capítulo, en coautoría con José Bojorge Peña y con Ángel María Luna.

José Antonio Bojorge Peña (Montevideo, 1901-1994), de profesión médico, ingresó a Enseñanza Secundaria en 1924, donde se desempeñó como profesor de Idioma Español y como director del liceo Zorrilla (Montevideo). En coautoría con Berro García publicó *Lecturas escogidas. Con anotaciones, explicaciones y ejercicios conforme a los nuevos programas de Idioma Español para la enseñanza secundaria y normal*, 1.er año (1934) y 2.º año (1935), que presento más adelante.

Ángel María Luna (Rocha, 1905 - Montevideo, 1990) estudió magisterio y al recibirse fue destinado a la localidad de Cebollatí (departamento de Rocha). Ingresó a Enseñanza Secundaria por concurso de oposición y méritos de Idioma Español y ejerció desde 1935 hasta 1960. También durante varios años fue docente del Colegio José Pedro Varela. Con Berro García publicó *Espigas. Lecturas seleccionadas. Tomo I* (1940) y *Tomo II* (1941; los presento más adelante), y *Siembra. Lecturas seleccionadas para 6.º año de Instrucción Primaria* (1942). También publicó cuentos en libros y en el diario *El Día*.

2.2. Los prólogos de los libros de Adolfo Berro García (1930, 193? y 1952)

Berro García escribió los siguientes libros dedicados a la enseñanza de español en enseñanza secundaria: *Curso práctico de idioma español. Primera parte. Ortología. Formación de palabras. Ortografía. Analogía* (1930); *Curso práctico de idioma español. Segunda parte* (193?); *Curso práctico ilustrado de idioma español*, 1.er año *y* 2.º año (1952).

85 Berro García también escribió *Contribución al estudio de la reforma de la enseñanza secundaria* (1936).

2.2.1. Los prólogos de 1930 y 193? El Libro *Curso práctico de idioma español. Primera parte. Ortología. Formación de la palabra. Ortografía. Analogía* (1930) tenía como destinatarios a los estudiantes y profesores de enseñanza secundaria y normal, y seguía las orientaciones de los programas oficiales. No tenemos la fecha de la 1.ª edición del *Curso práctico de idioma español. Segunda parte. Sintaxis. Formación de palabras: raíces latinas y griegas. Crecimiento del habla: neologismos, americanismos. Nociones de métrica. Vocabulario y fraseología*, pero para esta investigación tomé el prólogo de la 2.ª edición (1935). Aunque no se especifica, podemos suponer que el libro tenía los mismos destinatarios que la primera parte.

Es importante señalar que estos libros fueron los únicos títulos de autor uruguayo que aparecen citados en la bibliografía recomendada para el estudiante en el programa de Idioma Castellano del Plan de 1932. Por esto y por el cargo que ocupaba Berro García en el Consejo de Enseñanza Secundaria, quizá pueda atribuirse a este autor la denominación *Idioma Español* (antes, *Idioma Castellano*) que se aplicó a la asignatura de lengua en Enseñanza Secundaria, a partir del Plan de 1936.

Según se indica en sus prólogos, el objetivo de estos libros era facilitar la tarea de los profesores, para llevar a cabo el plan propuesto en los programas oficiales. Berro García sostenía que la necesidad de una enseñanza del español realizada en forma «práctica y activa» (Berro García, 1930: 2) había guiado la reforma de los programas de la asignatura de la Sección de Enseñanza Secundaria y de la enseñanza normal, así como la publicación de estos manuales para los estudiantes. Según el autor, los ejercicios y la lectura eran la base «para perfeccionar los conocimientos del alumno en su propio idioma» (ob. cit. 2).

La cuestión del lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua es tema recurrente en los prólogos. Berro García afirmaba que «el verdadero concepto de la enseñanza del idioma nacional» era «diametralmente opuesto» al impartido a través de las clásicas fórmulas de la gramática (ob. cit.: 2). Se refería al español como «idioma español», «lengua castellana», «habla hispana», «español» o incluso en alguna ocasión como «idioma nacional» (ob. cit.: 1-2), coincidiendo en este último caso con la denominación utilizada en la Ley de Educación Común de 1877.

En estos libros de Berro García aparecen algunos conceptos que podemos relacionar con el decreto-ley n.º 10.360 de creación de la Academia Nacional de Letras (1943), como la necesidad de purificar la lengua, respecto de las variedades populares y las lenguas de la inmigración, y la adhesión a la norma peninsular. Tanto Berro García —vinculado con la Academia Nacional de Letras— como el documento de creación de la Academia Nacional de Letras manifiestan interés por la pureza de la lengua (Barrios, 2013), destacando los vicios y las deformaciones del idioma sobre todo en los países rioplatenses debido al «aporte de tanto elemento de inmigración» (Berro García, 1930: 2). Berro García propone en su prólogo medidas para «detener y aventar las impurezas del habla popular», y considera que la ense-

ñanza de la lengua debe «lograr que todos hablen correcta y castizamente el idioma nacional» (Berro García, 1930: 2).[86]

En el prólogo del libro correspondiente a la *Segunda parte*, el autor se proponía superar «el defectuoso lenguaje y la miseria lexicológica de los jóvenes alumnos de nuestros liceos de segunda enseñanza e institutos normales». Berro García explicaba que podían «corregirse debidamente los defectos del lenguaje común rioplatense» (Berro García, 1935: 5), para orientar la enseñanza del «idioma nacional» (ob. cit.: 6).

El prólogo de la *Primera parte* culminaba con una alabanza a la lengua «que impusieron los rudos conquistadores ibéricos al empuje de sus picas centelleantes y asentaron plácidamente los misioneros bajo la pacífica evocación de la cruz» y cuya expresión había apuntalado el movimiento emancipador americano (ob. cit.: 3). El autor consideraba necesario «que los descendientes del colono y dominador hispano» conocieran «bien» la lengua española (ob. cit.: 3). La enseñanza de la lengua, tanto en España como en «repúblicas hispano-americanas», debía resultar del «contacto continuo con los mejores artífices del habla» que brindaba la tradición de la lengua española (ob. cit.: 1). En la enseñanza de la lengua, Berro García otorgaba un lugar preponderante a los textos literarios. La importancia asignada a la literatura como referente normativo de la lengua se plasmaría en obras posteriores del autor.[87]

2.2.2. Los prólogos de 1952. En 1952, durante la vigencia del Plan de 1941, Berro García publicó el *Curso práctico ilustrado de idioma español (Según los programas de Enseñanza Secundaria). Textos de lectura y explicación. Vocabulario y elocución. Gramática y ejercitación. Temas de conversación. Ilustraciones. Recitación y composición para Primer año y Segundo año*. El libro correspondiente a 2.º año no tiene prólogo.

En el prólogo del *Curso práctico ilustrado de idioma español. Primer año* el autor proponía rehacer el *Curso práctico de idioma español* de la década de 1930, primera y segunda partes. Superada la época en que se debía dirigir la enseñanza del idioma español en forma práctica deduciendo las reglas que regían a todas las lenguas del mundo, consideraba necesaria una renovación de los textos (Berro García, 1952*a*: 5).

Hacia el final del prólogo, el autor manifestaba preocupación por la diversidad étnica y lingüística de los alumnos de Enseñanza Secundaria en todo el país, como

86 A propósito del prólogo del *Curso Práctico de idioma español* (Berro García, 1930), ver Barrios (2013).

87 Se anunciaba el libro *Lecturas escogidas* que Berro García y José Bojorge Peña habían publicado en 1934 para el 2.º año de Idioma Español. Como se verá más adelante, en 1934 se publicó *Lecturas escogidas I* y en 1935, *Lecturas escogidas II*.

resultado de la inmigración.[88] El autor concebía la lengua como un factor central en la identidad nacional. La lengua y la educación moral debían contribuir a la formación de la ciudadanía:

> Por último, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los alumnos que llegan a los liceos de la República en cuanto a su origen étnico y al habla foránea en que se expresan sus padres, como consecuencia del aporte ininterrumpido que la inmigración trae al país y cuyos elementos se funden en el gran crisol de nuestra incipiente nacionalidad, hemos dado una clara, inconfundible dirección a nuestra labor docente para hacer resaltar los valores sociales, morales y patrióticos de nuestro Uruguay, breve por la extensión material de su suelo, pero inmenso por el espíritu que lo anima e impulsa hacia las grandes realizaciones democráticas, hacia las justas e impostergables reivindicaciones humanas, hacia la exaltación de los valores supremos del espíritu que no conocen fronteras ni razas. (Ob. cit.: 7)
>
> Bienvenidos sean, pues, nuestros jóvenes y los jóvenes que llegan de todos los rumbos de la tierra, para adquirir, con la ilustración y la corrección moral, la sólida armadura que les ha de habilitar para enfrentar las ásperas luchas de la vida y el arma todopoderosa, el idioma nacional, con que han de manifestar, clara e inequívocamente, sus ideas y sentimientos, sus anhelos y esperanzas. (Ob. cit.: 8)

El discurso nacionalista se acompasaba una vez más con el purismo lingüístico. Además de «la frase castiza o el vocablo limpio», consideraba que en la clase debía estar presente «la expresión propia del alumno» y sus intereses, de manera de ampliar «la lengua de Cervantes» (ob. cit. 5). El contacto con los grandes escritores castellanos e hispanoamericanos debía impregnar a los alumnos para perfeccionar el idioma. El autor entendía que la verdadera enseñanza del «idioma nacional» (ob. cit.: 5) debía basarse en su corrección.

Como novedad pedagógica, el libro presentaba distintas ilustraciones para favorecer los ejercicios de elocución (ob. cit.). Como señalé oportunamente, las ilustraciones son un recurso usado tradicionalmente para facilitar la comprensión de los textos de enseñanza de la lengua. Este procedimiento, según Calero Vaquera (2004), se habría iniciado a principios del siglo XX en España.

Berro García concebía la lengua española en América como una unidad indisoluble devenida de las glorias de los colonizadores. Según el autor, la mejor forma de preservarla consistía en tener contacto con la literatura española y combatir cualquier elemento proveniente de otras lenguas y del lenguaje popular (especial-

88 Sobre la cuestión inmigratoria y la enseñanza de la lengua, ver Barrios (2011*a*, 2011*b*, 2013) y Oroño (2013).

mente el rioplatense). El nacionalismo lingüístico de Berro García no implicaba una ruptura con España, sino que apuntaba a un cuestionamiento de las lenguas de los inmigrantes.

2.3. Los prólogos de los libros de Adolfo Berro García y José Bojorge Peña (1934 y 1935)

Adolfo Berro García y José Bojorge publicaron *Lecturas escogidas. Con anotaciones, explicaciones y ejercicios conforme a los nuevos programas de Idioma Español para la enseñanza secundaria y normal*; 1.er año y 2.º año de 1934[89] y 1935. Ambos libros se editaron durante la implementación del Plan de 1932 (de corta vigencia, como vimos más atrás) y estaban adaptados al programa oficial de enseñanza secundaria y normal.

En el prólogo del libro de 1.er año se indicaba que estaba destinado a los alumnos que comenzaban sus estudios de idioma español y que no se trataba de un libro de gramática, sino «de lectura explicada en el cual se aplican algunas nociones gramaticales cuando la oportunidad es propicia» (Berro García, 1934: 6).

Los textos seleccionados para la ejercitación pertenecen a escritores hispanoamericanos, «por el deseo de que se conozca cómo los nuestros pueden también proporcionar abundante material de buena lectura» (ob. cit.: 5).

2.4. Los prólogos de los libros de Adolfo Berro García y Ángel María Luna (1940 y 1941)

Adolfo Berro García y Ángel María Luna publicaron *Espigas. Lecturas seleccionadas. Tomo I. Ejercicios de elocución y redacción. Vocabulario. Aplicación de reglas gramaticales. Ilustraciones*, en 1940. De la 7.ª edición (1961), considero el proemio y la nota. En 1941, estos autores publicaron *Espigas. Lecturas seleccionadas. Tomo II. Ejercicios de elocución. Vocabulario. Aplicación de reglas gramaticales. Ilustraciones*, del que se recoge el proemio y el prólogo para esta investigación.

En la *Cartilla para la selección del material bibliográfico en los colegios particulares* (circular n.º 894 / MM. C. A. 85/6/962) se indicaba que los dos tomos de

89 En la anteportada se agradece la ayuda de los encargados de negocios de Venezuela, Paraguay y Chile, del ministro plenipotenciario de Bolivia y del Cónsul de Colombia de la época, lo que manifiesta el interés de los autores de que su obra sea respaldada por personalidades de la vida pública en Uruguay y en América.

los libros *Espigas* estaban respaldados «por la Autoridad, para uso corriente de los alumnos», y que los profesores estaban facultados para recomendarlos, lo que demuestra la estrecha vinculación de los autores con las autoridades de Enseñanza Secundaria y, consecuentemente, la influencia pedagógica de estos libros, a pesar de que habían sido publicados hacía más de veinte años.

Son libros de lecturas para su uso en enseñanza secundaria y normal, y se enmarcan en los planes de 1936 y 1941 de Enseñanza Secundaria. Los autores esperaban que sus libros contribuyeran a «la enseñanza del idioma materno en los liceos e institutos de la República» (Berro García y Luna, 1955: 6). Se buscaba interesar al alumno que «ha de desenvolver sus aptitudes y formar su cultura» mediante «ejercicios relativos a los centros de interés» (ob. cit.: 5) e ilustraciones para que el alumno se habituara a observar, a ver e interpretar, método que Berro García utilizó también en 1952.

Berro García y Luna proponían textos de autores hispanoamericanos (sin mencionar explícitamente a uruguayos) y españoles, «para entrar poco a poco en la modalidad del idioma que prevalece en España» (ob. cit.: 6) y preparar al alumno para el curso de 3.er año de la asignatura. Se buscaba fomentar en los estudiantes

> … el amor por los hombres y las cosas de la tierra uruguaya, a fin de robustecer el espíritu de nacionalidad, luego conocer y valorar el alma solidaria y fraterna de nuestra libre y pacífica América, y, finalmente, la Hispanidad toda en lo que tiene de más enjundioso por la expresión pulida y bella de sus grandes prosistas y sus insignes poetas. (Berro García y Luna, 1961: 5)

En el prólogo no faltaban consideraciones sobre la formación del ciudadano: la «formación intelectual de la juventud que colma nuestros liceos y es esperanza firme de la patria uruguaya» (ob. cit.: 7). Se expresaba también que el «uso de su propia lengua», «el contacto con los buenos escritores» (ob. cit.: 6) y el permanente ejercicio permitirían la correcta expresión del pensamiento.

El libro era un auxiliar en la enseñanza del «idioma nacional» (Berro García y Luna, 1955: 7) y respondía al interés de sus autores de servir a «la cultura pública» (ob. cit.) y ser «útiles a la enseñanza pública del Uruguay» (ob. cit.: 7). El libro se colocaba así como trasmisor de un modelo de ciudadano. Para contribuir a «la cultura y la educación del alumno liceal» (ob. cit.: 7), se tenía en cuenta las obras de la literatura hispana «que han esmaltado el cielo de América con la galana expresión del habla propia de nuestras queridas patrias hispanoamericanas» (ob. cit.: 7). Como en los libros de Berro García de las décadas de 1930 y 1950, se evidencia la relación entre la enseñanza de la lengua y la consolidación de la nacionalidad, con referencia también al contexto hispanoamericano.

El modelo normativo seguía siendo, aun así, el peninsular. En la nota sobre la 5.ª edición del tomo I, los autores señalaban que habían adoptado de las «Reformas

ortográficas» de la «Academia Española de la Lengua […] aquellas que son las más necesarias y dignas de una general aceptación» (Berro García y Luna, 1961: 6); por lo cual el libro se erigía, también, como referente normativo.

En definitiva, Adolfo Berro García —como autor único o en coautoría— desarrolló un plan de enseñanza de la lengua de impronta purista con algunas consideraciones nacionalistas. Mantuvo la adhesión a la normativa peninsular mientras que rechazaba los elementos exógenos de las lenguas migratorias. A lo largo de más de veinte años, Berro García escribió libros dedicados a Enseñanza Secundaria y a los estudios lingüísticos, que lo ratifican como un referente académico y educativo de su época.

§

Capítulo 3

Los prólogos de los libros de Esther Zamora de García y Beatriz Bethencourt (1938), de José Pereira Rodríguez (1940) y de Juana de Ibarbourou y José Pereira Rodríguez (1958)

En este capítulo presento los prólogos de los libros para los estudiantes que se publicaron durante la vigencia del Plan de 1936 en enseñanza secundaria de Uruguay: Esther Zamora de García y Beatriz Bethencourt (1938), José Pereira Rodríguez (1940) y Juana de Ibarbourou y José Pereira Rodríguez (1958).

3.1. Los prólogos del libro de Esther Zamora de García y Beatriz Bethencourt (1938)

En este apartado presento los prólogos del libro de Esther Zamora de García y Beatriz Bethencourt (1938).

3.1.1. Datos biográficos de las autoras. Esther Zamora de García (1907-1996) se recibió de odontóloga en la Universidad de la República. Rindió concurso de oposición y méritos de Idioma Español en Enseñanza Secundaria y desde 1933, aproximadamente, trabajó como profesora. Integró la comisión redactora de los programas de Idioma Español de 1.er y 2.º año (circular n.º 703/957). En 1969 fue directora interina en un liceo de Montevideo, y entre 1970 y 1974 (año en que se jubiló), inspectora de la asignatura en Enseñanza Secundaria. Dictó cursos en el Instituto de Estudios Superiores durante diez años.

A partir de 1977 integró la Comisión de Gramática de la Academia Nacional de Letras. En 1990 fue nombrada socia honoraria de la Sociedad de Profesores de Español del Uruguay.

Beatriz Bethencourt, por su parte, se desempeñó entre 1931 y 1972 como profesora en Enseñanza Secundaria de las asignaturas Idioma Español y Literatura en Montevideo.[90] Para este trabajo, no se han encontrado otros datos biográficos.

3.1.2. Los prólogos del libro de Zamora de García y Bethencourt (1938). Los textos prologales del libro *Selección de lecturas de autores hispanoamericanos* (1938), analizados en esta investigación, pertenecen a la 6.ª edición, que carece de fecha. El libro se recomendó en la *Cartilla del material bibliográfico y didáctico mínimo exigible para obtener la habilitación de Enseñanza Secundaria* (circular n.º 894/1962) del Plan de 1941, y se utilizó hasta la década del setenta, aproximadamente.

Aunque estaba dirigido al 1.er y 2.º año de Enseñanza Secundaria, también fue manejado en la asignatura Literatura durante la vigencia de los planes de 1936 y 1941. Como lo indica su título, se trataba de una selección de lecturas de autores hispanoamericanos, organizada en núcleos temáticos. Se hacía hincapié en la lectura para la enseñanza de la escritura y la literatura, sin menciones a temas específicos de gramática.[91]

El primero de los textos prologales, «Palabras iniciales», estaba firmado por las autoras y se limitaba a expresar que el libro nacía de «un ansia de renovación», para mejorar los instrumentos de enseñanza de los profesores (Zamora y Bethencourt, s/f: 3).

El segundo de los textos prologales se titulaba «A manera de prólogo» y estaba firmado nada menos que por el destacado intelectual español Miguel de Unamuno. Unamuno expresaba su beneplácito por la actitud «patriótica» hacia España de aquellos que con la lectura procuraban la conservación de la lengua de España y de España como nación (Zamora y Bethencourt, s/f: 6). Se interpretaba así que la unidad de la lengua era responsabilidad de los lectores. Desde el libro para los profesores de Idioma Español, España se presentaba como la tutora de las naciones americanas y el idioma compartido ofrecía «una utopía de unión» (Jaksic, 1999: 521).

En los dos textos prologales de Zamora y Bethencourt, la literatura se consideraba un referente fundamental para la preservación de la unidad de la lengua.

---

90 Beatriz Bethencourt estuvo vinculada a la Asociación de Estudiantes y Profesionales Católicos de Montevideo.

91 Zamora y Bethencourt aclaraban que había sido «imposible realizar un ordenado y metódico estudio gramatical aplicado a cada fragmento» (Zamora y Bethencourt, s/f: 3), por lo que el profesor podía aportar su conocimiento en esa materia.

3.2. Los prólogos de los libros de José Pereira Rodríguez (1940) y de Juana de Ibarbourou y José Pereira Rodríguez (1958)

En este apartado presento los textos prologales de los libros de José Pereira Rodríguez (1940) y de Juana de Ibarbourou y José Pereira Rodríguez (1958). Aunque este último libro se publicó con posterioridad al Plan de 1936, lo agrupo con los libros del autor de referencia, José Pereira Rodríguez.

3.2.1. Datos biográficos de los autores. José Pereira Rodríguez nació en 1893 en La Coruña (España), se radicó muy joven en Salto (Uruguay) y falleció el 21 de junio de 1965 en Montevideo. Estudió en el Instituto Politécnico Osimani y Llerena de Salto. Desde 1914 ejerció como profesor de Idioma Español y de Literatura. Fue director de liceos oficiales (en el interior del país) y de colegios privados, e inspector en Enseñanza Secundaria en 1937.[92] Fue académico de número de la Academia Nacional de Letras desde 1955. Integró el Consejo de la Facultad de Humanidades y el Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay. Dirigió revistas relacionadas con temas pedagógicos y literarios. El liceo n.º 3 de Enseñanza Secundaria de Salto lleva su nombre.

Entre los libros relacionados con la enseñanza de la lengua en Secundaria se encuentran: *Práctica de castellano*, 1.er año, 2.º año y 3.er año (1940); *Acotaciones a la edición 17.ª del Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española* (1949); *Enseñanza de la redacción y composición* (1957) y *Canto rodado* (1958; en coautoría con Juana de Ibarbourou). Publicó varios ensayos y artículos relacionados con temas literarios y de enseñanza de la lengua en medios de prensa, uruguayos y extranjeros.

Juana de Ibarbourou (Melo, 1892 - Montevideo, 1979) es considerada la poeta uruguaya más importante, con reconocimiento internacional.[93] En el decreto-ley n.º 10.350 (1943) de creación de la Academia Nacional de Letras aparecía su nombre para integrar el grupo inicial de académicos, pero ella no aceptó la designación. En 1947 fue nuevamente propuesta y aceptó. En 1960, la Academia Nacional de Letras la nombró académica de honor. El liceo n.º 1 de Enseñanza Secundaria de Melo (departamento de Cerro Largo) lleva su nombre.

Algunas de sus obras literarias son: *Las lenguas de diamante* (1919), *Raíz salvaje* (1922), *El cántaro fresco* (1920), *La rosa de los vientos* (1930), *Estampas de la*

92 Como inspector de Enseñanza Secundaria, realizó un resumen del programa de Idioma Español y comentarios conexos, a partir de un informe de clase. También firmó una guía metodológica con fecha 23 de julio de 1937 (Enseñanza Secundaria, 1938*b*).

93 El nomenclátor de Montevideo incluye el nombre de Juana de Ibarbourou desde 1989 (Junta Departamental de Montevideo, decreto n.º 24.422).

Biblia (1934), *Chico Carlo* (1944), *Perdida* (1950), *Azor* (1953), *Elegía* (1968), *Juan Soldado* (1971). En 1958, publicó *Canto rodado: Libro de lectura para escolares de 6.º año y liceales de 1.er año*, en coautoría con José Pereira Rodríguez.

3.2.2. Los prólogos de los libros de Pereira Rodríguez (1940). La serie de libros *Práctica de Castellano, Primer año, Segundo año y Tercer año* fue publicada por la editorial Kapelusz de Buenos Aires, mientras estaba vigente el Plan de 1936. En el libro de 2.º y 3.er año de la 4.ª edición (1950) —que tomamos para este trabajo— se especifica que el autor era inspector de Enseñanza Secundaria en Uruguay. Por lo tanto, sus libros orientaron a los profesores de todo el país.

La designación de la materia como Idioma Castellano puede deberse a su lugar de publicación, Argentina, donde se utilizaba habitualmente esa denominación, que no coincidía con la vigente en Uruguay desde 1936. La portada del libro de 3.er año confirmaba el carácter oficial del texto: «De acuerdo con el programa del ciclo básico de los estudios comunes a bachillerato y magisterio» (Pereira Rodríguez, 1950*b*: 1).

La nota prologal de 1.er año carecía de título y estaba firmada por el autor, que con su publicación se proponía «facilitar el trabajo» de profesores y alumnos, «dándoles elementos didácticos» (Pereira Rodríguez, 1940: 1). De esta manera, se fundamentaba la primera parte del título de la obra.

Para Pereira Rodríguez, «el dominio del idioma» se alcanzaba por «la práctica, oral y escrita», orientada a la adquisición correcta del léxico y la expresión del pensamiento. La práctica de la escritura debía relacionarse con la teoría gramatical, «que da las normas para la buena elocución» (ob. cit.: 3). En el primer texto prologal de *Segundo año*, «Recomendaciones importantes», se realizaban indicaciones didácticas sobre la enseñanza de la escritura e indicaciones morales sobre el trabajo de los estudiantes, en concordancia con las orientaciones del Plan de 1936: «Nada se consigue sin esfuerzo. La voluntad puede ganarlo todo» y «Cada trabajo debe ser un índice de la labor personal: el alumno que eluda esta obligación moral, engaña a su profesor e incurre en una seria responsabilidad» (ob. cit.: 1). Los libros de Pereira Rodríguez vinculaban la corrección idiomática con la formación de buenos ciudadanos, como se expresaba también en el Plan de 1936.

3.2.3. El prólogo del libro de Ibarbourou y Pereira Rodríguez (1958). Si bien el libro *Canto rodado* de Ibarbourou y Pereira Rodríguez se publicó en 1958, lo incluyo en el capítulo correspondiente al autor de referencia, José Pereira Rodríguez, para ver en conjunto la obra de este autor. Este libro se identifica con el Plan de 1941. Fue autorizado para utilizarse en Enseñanza Secundaria (circular n.º 770/960), integró la *Cartilla de bibliografía esencial para la habilitación de los colegios privados* (circular n.º 894/1962) y fue usado por varias generaciones de escolares y liceales.

Se trata de una antología de textos para escolares de 6.º año y para liceales de 1.er año de Enseñanza Secundaria. En la nota preliminar se explica la expresión *canto rodado* del poeta mexicano Alfonso Reyes, que da lugar al título del libro. En este caso, la reputación de Juana de Ibarbourou contribuyó al prestigio del libro y reforzó el modelo lingüístico y cultural que trasmitía. La literatura es, una vez más, un referente ineludible que legitima la lengua del Estado (Auroux, 2009).

Los libros de Pereira Rodríguez, como autor único y con su coautora, editados durante la implementación de los planes de 1936 y 1941, respectivamente, tienen presente la corrección idiomática. Sin embargo, encontramos diferencias entre los dos períodos, que responden a los objetivos de los dos programas. En el primero, la corrección en el uso de la lengua se vinculaba más con la formación de ciudadanía; en el segundo, se enfatizaba su relación con la literatura.

§

Capítulo 4

Los prólogos de los libros de Francisco Anglés y Bovet (1941), Luis Juan Piccardo y Nieves A. de Larrobla (1945 y 1946), Celia Mieres de Centrón (1945 y 1946), Élida Miranda y Eugenia Beinstein de Alberti (1948) y Marina López Blanquet (1957 y 19??)

En este capítulo presento los prólogos de los libros de Francisco Anglés y Bovet (1941), Luis Juan Piccardo y Nieves A. de Larrobla (1945 y 1946), Celia Mieres de Centrón (1945 y 1946), Élida Miranda y Eugenia Beinstein de Alberti (1948) y Marina López Blanquet (1957 y 19??), vinculados con el período de vigencia del Plan de 1941.

4.1. Los prólogos del libro de Francisco Anglés y Bovet (1941)

Este apartado presenta los textos prologales del libro de Francisco Anglés y Bovet (1941).

4.1.1. Datos biográficos del autor. Francisco Anglés y Bovet (1889-198?) fue abogado y profesor. Ingresó por concurso a la asignatura Idioma Español de Enseñanza Secundaria y tuvo una larga trayectoria que se extendió desde 1939 y 1975. Entre 1953 y 1977 fue profesor de Gramática en el Instituto de Profesores Artigas, en la Especialidad Idioma Español. Anglés y Bovet redactó el programa de Idioma Español para los cursos de Especialización para Aspirantes a Profesor Agregado del Consejo de Enseñanza Secundaria (circular n.º 471/946). Fue cuarto vocal en la Comisión Redactora del programa de Idioma español del Plan de 1963 y presentó una declaración favorable a la inclusión de Expresión y Comunicación Oral y Escrita del mismo plan, que aparece en el programa de 6.º año de enseñanza se-

cundaria. En la década del setenta dictó cursos de idioma español para profesores, auspiciados por el Ministerio de Educación y Cultura.

Sus publicaciones incluyen: *Cauces. Lecturas explicadas. Adaptadas a los programas de Enseñanza Secundaria* (1941); *Lenguaje y alma. La afectividad y el ensueño en la expresión literaria. Ensayo didáctico para alumnos de Enseñanza Secundaria* (1977); *De algunas modalidades idiomáticas. Comunicación de tipo racional y la expresión de tipo sensible. La trasposición de sensaciones y las de estados de alma. Lecciones para alumnos de Enseñanza Secundaria* (1977); *De la explicación personal a la explicación didáctica. Interpretación de un texto. Relato de una enseñanza liceal* (1977).

4.1.2. Los prólogos del libro de Anglés y Bovet (1941). El libro *Cauces. Lecturas explicadas. Adaptadas a los programas de Enseñanza Secundaria. Octava edición, revisada de acuerdo con las «Nuevas normas de prosodia y ortografía»* de Francisco Anglés y Bovet se publicó el mismo año que entró en vigencia el Plan de 1941, mientras su autor se desempeñaba como profesor de Enseñanza Secundaria. Para esta investigación tomé la 8.ª edición (1957). El libro, dedicado a la lectura, se ajustaba a los programas oficiales y estaba dirigido a profesores y alumnos. En 1962, *Cauces* fue considerado por las autoridades para integrar la bibliografía obligatoria de 1.er y 2.º año de Idioma Español de la habilitación de liceos privados de Enseñanza Secundaria (circular n.º 894/1962). La larga vinculación del autor con la formación de profesores hizo que durante décadas el libro tuviera gran ascendencia entre los docentes.

En la Justificación de *Cauces* (1941), fechada en febrero de 1941, se resaltaba la estrecha relación entre la enseñanza de la lengua y la literatura: «… iniciar al estudiante en la interpretación de páginas literarias» (ob. cit.: 9). La enseñanza de la lengua estaba dirigida a la disertación (oral y escrita) y, para ello, se recurría a la lectura explicada de textos literarios (ob. cit.). El autor planteaba las dificultades de los alumnos para diferenciar las palabras usadas en España y el Río de la Plata, el lenguaje culto, del vulgar, y el lenguaje expresivo, del lenguaje de la comunicación (ob. cit.).

En la «Advertencia», hacía referencia al diccionario como instrumento normativo, y recomendaba el *Diccionario manual e ilustrado de la Academia Española*[94] y el *Nuevo diccionario de la lengua española* de José Alemany y Bolufer[95] (ob. cit.: 9). El libro seguía las *Nuevas normas de prosodia y ortografía*.[96]

---

94 En 1927 se publicó la primera edición del *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española* de la Real Academia Española. No tenemos conocimiento de que se haya reeditado.

95 La primera edición del *Nuevo diccionario de la lengua española* de José Alemany y Bolufer fue publicada en 1917.

96 En 1952 fue publicada la primera edición de las *Nuevas normas de prosodia y ortografía* de la Real Academia Española. En 1959, apareció la segunda edición y en 1965, la tercera.

4.2. Los prólogos de los libros de Luis Juan Piccardo y Nieves A. de Larrobla (1945 y 1946)

En este apartado presento los prólogos de los libros de Luis Juan Piccardo y Nieves A. de Larrobla (1945 y 1946), que tuvieron amplia difusión en la educación secundaria uruguaya.

4.2.1. Datos biográficos de los autores. Luis Juan Piccardo nació en 1912 y falleció en 1967 en Montevideo. Se desempeñó como profesor de Idioma Español en Enseñanza Secundaria desde el 1.º de marzo de 1935; también de Metodología y Didáctica, y de Gramática en la Especialidad Idioma Español, desde la fundación del Instituto de Profesores Artigas (1951). Fue profesor de Lenguaje en los Institutos Normales de Montevideo (por concurso de oposición libre).

Entre sus trabajos sobre temas lingüísticos pueden mencionarse: *Acotaciones al Diálogo de la lengua (de Valdés)* (1941); *En torno al español de América* (1942); *Dos momentos en la historia de la gramática: Nebrija y Bello* (1949); *El concepto de partes de oración* (1952); *El concepto de oración* (1954); *Gramática y enseñanza* (1956); *Los fundamentos de la gramática* (1956; en coautoría con Eugenio Coseriu y con apoyo de la Facultad de Humanidades y Ciencias); *Estudios gramaticales* (1963).

Nieves Aragnouet de Larrobla nació en 1907 y falleció en 1993, también en Montevideo. Desde 1928 a 1940 ejerció como maestra titulada en escuelas de Enseñanza Primaria de Montevideo (1928-1940). Ingresó (por concurso de oposición) como profesora de Idioma Español en Enseñanza Secundaria (1938-1954), donde también se desempeñó en la dirección de liceos oficiales (1955-1960), en la Inspección de Idioma Español, en la Inspección de Institutos y Liceos (1967-1968) y como miembro del Consejo de Enseñanza Secundaria en representación del Consejo Nacional de Primaria (1968-1970). Fue profesora de Gramática en la Especialidad Idioma Español en el Instituto de Profesores Artigas desde 1952, y de Lenguaje en los Institutos Normales de Montevideo (1943-1955) (por concurso de oposición libre). Integró la Comisión para el Estudio del Español en la Zona Fronteriza de la Academia Nacional de Letras y, cuando en 1983 ingresó como académica de número de esa institución, presidió la Comisión de Defensa del Idioma. En 1990 la Sociedad de Profesores de Español del Uruguay la nombró socia honoraria.

Entre sus publicaciones se encuentran: *Enseñanza del lenguaje en los Institutos Normales* (1944); *Jacobo Varela* (1951); *Estudio sobre problemas idiomáticos fronterizos* (1982); *Informe sobre Salas de Profesores de idioma español* (1963); *Antecedentes históricos de la penetración idiomática portuguesa en nuestro país* (Academia Nacional de Letras, 1986); *La televisión y la radiofonía, nuevos instrumentos de penetración portuguesa* (Academia Nacional de Letras, 1986); *José Pedro Varela y los derechos de la mujer* (Ediciones de la Banda Oriental, 1987).

Piccardo y Larrobla también escribieron *Idioma español. Primer curso* (1945) y *Segundo curso* (1946), cuyos prólogos reseño a continuación. Ambos autores tuvieron una vastísima actuación en la enseñanza pública uruguaya y fueron coautores de la reforma de los programas de Idioma Español de 1957 (circular n.º 703/1957) del Consejo de Enseñanza Secundaria. También integraron la Comisión Redactora del programa de Idioma Español del Plan de 1963; la profesora Aragnouet de Larrobla fue una de sus presidentes y el profesor Piccardo, segundo vocal.

4.2.2. Los prólogos de los libros de Piccardo y Larrobla (1945 y 1946). En este apartado comento algunos aspectos del prólogo del libro *Idioma español. Primer curso* (1945), del que tomo la 8.ª edición (1957), y del libro *Idioma español. Segundo curso* (1946), del que tomo su 7.ª edición (1957). Los dos libros fueron publicados durante la vigencia del Plan de 1941, mientras sus autores eran profesores de Idioma Español en Enseñanza Secundaria y en los Institutos Normales. También en este caso, los libros integraron la bibliografía fundamental para la habilitación de liceos particulares (circular n.º 894/1962) y tuvieron varias reediciones.

En relación con la gramática, en el prólogo del libro de 1.er año se expresaba el respeto por «la doctrina gramatical que exigen los programas vigentes» (Piccardo y Larrobla, 1957*a*: 5). Los autores confiaban en su propuesta metodológica (texto literario y gramática) para llevar «a la conciencia del discípulo la idea de que la gramática no es una creación arbitraria y fósil» (ob. cit.: 5). Como la finalidad de la asignatura («instruir sobre el idioma») era didáctica, los autores se preocupaban por ser «sencillos y claros» y proponían no ceñirse necesariamente a «una precisión rigurosamente científica» (ob. cit.: 7). Para un mayor acercamiento con el alumno, se incluían autores contemporáneos, sin explicitar su origen (Piccardo y Larrobla, 1957*b*: 5).

Los autores destacaban que la edición se había ajustado a «las nuevas normas prosódicas y ortográficas establecidas por la Real Academia Española» (ob. cit.: 8), manifestando la importancia de la autoridad idiomática desde la edición de los libros.

La jerarquía académica de los autores y su rol en las instituciones de enseñanza pública dieron a sus libros, *Idioma español* (primero y segundo curso), un sitial señero en la enseñanza de español. Desde 1945 y hasta la década del setenta, los libros de Piccardo y Larrobla estuvieron vinculados a los programas oficiales de Idioma Español de Enseñanza Secundaria y fueron referentes normativos para la enseñanza de español en el país.

4.3. Los prólogos de los libros de Celia Mieres de Centrón (1945 y 1946)

En este apartado presento los textos prologales de los libros de Celia Mieres de Centrón (1945 y 1946).

4.3.1. Datos biográficos de la autora. La profesora Celia Mieres nació en 1910 y falleció en Montevideo en 1995. Fue profesora de Idioma Español (por concurso de oposición libre) en liceos de Montevideo, inspectora de Idioma Español, integrante de la comisión redactora del programa de la asignatura de 1957 (circular n.º 703/957), primera vocal de la Comisión Redactora del programa de Idioma Español de 1963, y miembro de tribunales de concurso para la provisión de cargos de profesores e inspectores en Enseñanza Secundaria, entre 1933 y 1973. Se desempeñó como profesora de Metodología y Didáctica en la Especialidad Idioma Español, y de Lingüística en el Instituto de Profesores Artigas. En 1969 fue nombrada académica de número de la Academia Nacional de Letras y en ella integró la Comisión de Uruguayismos (1968), la Comisión de Lexicografía (1968), la Comisión de Gramática (1976) y la Comisión de Enseñanza (1976). También fue delegada de la Academia Nacional de Letras al Primer Congreso de Lexicografía Hispanoamericana, a la Comisión Permanente de la Asociación de Academias de la Lengua Española (1976) y a los VI y VII Congresos de Academias de la Lengua Española. En 1990 fue nombrada socia honoraria de la Sociedad de Profesores de Español del Uruguay.

Sus trabajos publicados son los que siguen: *Idioma español. Primer curso. Teoría, práctica y antología* (1945) y *Segundo curso* (1946); *Cursos de idioma español en los liceos* (1964); *Diccionario uruguayo documentado* (en coautoría con Élida Miranda, Eugenia Beinstein de Alberti y Mercedes Rovira, 1965); *Diccionario documentado de voces uruguayas en Amorim, Espínola, Más de Ayala* (en coautoría con Élida Miranda, Mercedes Berro y Eugenia Beinstein de Alberti, 1971); *Comentarios a la última edición del Diccionario de la Real Academia Española* (en coautoría con Élida Miranda, Mercedes Berro y Eugenia Beinstein de Alberti, 1973); *Comentarios sobre el «Esbozo de una nueva gramática de la lengua española»* (en coautoría con Élida Miranda, 1975); *Selección de paremias* (en coautoría con Élida Miranda, 1980); *Fonemas, grafías, digramas* (1973).

4.3.2. Los prólogos de los libros de Mieres (1945 y 1946). Los libros *Idioma español. Primer curso. Teoría, práctica y antología* (1945) y *Segundo curso* (1946) se publicaron en el marco del Plan 1941. Para el caso del libro de 1.er año, trabajé con la 3.ª edición, de 1946. Los dos libros contemplaban «en forma completa, el programa vigente de Enseñanza Secundaria para la enseñanza de la lengua» (Mieres,

1946*b*: 10) y figuraron en la bibliografía esencial para la habilitación de liceos privados en 1962 (circular n.º 894/962) de Enseñanza Secundaria.

Ambos libros tenían un preámbulo firmado por los editores, que destacaban el aporte de los libros a la cultura del país. También expresaban que la combinación de lenguaje, teoría gramatical —«sin supeditarse a la envejecida imposición académica»— y literatura de habla española beneficiaría a profesores y alumnos (Mieres, 1946*a*).

La autora reconocía los aportes de las profesoras de Idioma Español Inés Güida de Impemba, Eugenia Beinstein de Alberti y Yolanda Massara de San Miguel como referentes pedagógicos en el Uruguay.

La primera sección de los libros, «Finalidad de este libro», se centraba en la responsabilidad de la asignatura y del profesor en la educación antes que en la sistematización de conocimientos. Se indicaba que la cultura del pueblo, originada en la escuela —aunque escasa— se hallaba dominada por la «acción nociva» de los medios de comunicación (radio, páginas deportivas de diarios, cine y teatro del Río de la Plata) (Mieres, 1946*a*: 9; 1946*b*: 9). Este comentario se inscribe en lo que Milroy y Milroy (1985) han denominado la «tradición de la queja» en el uso del lenguaje. Por lo antedicho, la autora entendía que el profesor de Idioma Español debía «vivificar su enseñanza en todo momento» para enseñar y educar, apelando al «valor humano del educador», antes que a la mera modificación de los programas (Mieres, 1946*a*: 9; 1946*b*: 9).

En la segunda sección del libro para el primer curso, «Metodología», se desarrollaban algunas ideas que apuntaban a la adquisición de la variedad estándar. La autora destacaba la «voluntad del niño» para lograr una «forma correcta de expresión» y para elevar el «nivel idiomático de nuestro pueblo», responsabilidad inherente al estudiante «por el hecho de disfrutar de un privilegio, como es el de recibir enseñanza media». Asimismo, señalaba los deberes de la asignatura para «despertar en el alumno sus apetencias culturales, promover sus inclinaciones estéticas, propulsar el sondeo de su intimidad psicológica, orientar su natural deseo de lecturas, estimular […] sus instintos sociales» y proporcionar «métodos de sistematización que lo ayuden en el aprendizaje de las demás asignaturas» (Mieres, 1946*a*: 9). De ahí la importancia de la presentación de centros de interés para enseñar «una lexicografía correcta, vertebrada con su vida real, y abundancia de modelos sintácticos» (ob. cit.: 10).

La vinculación entre la enseñanza de la lengua y la educación social del individuo aparecía también en la segunda sección del segundo curso («Metodología») que se refería al objetivo del libro («despertar la conciencia del joven para el hecho de lenguaje»), a la trascendencia de la clase de Idioma Español, a la interpretación de «páginas escogidas», a la ejercitación de la redacción, al crecimiento cultural del joven y a la iniciación a la literatura (ob. cit.: 9; Mieres, 1946*b*: 10).

La literatura se consideraba el referente idiomático por excelencia para la educación del joven, en consonancia con el programa de Idioma Español del Plan 1941. Así es que en el «Plan del libro» de 2.º año aparecían temas vinculados con teoría e historia de la literatura.

Los dos prólogos tenían una sección titulada «Teoría gramatical», donde se presentaban las referencias bibliográficas que apuntaban a la «la doctrina de la Academia»[97] (Mieres, 1946*b*: 10), pero con atención a la obra de lingüistas americanos (Andrés Bello, Rufino Cuervo, Juan Selva, Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, entre otros).

Se consideraba que la enseñanza de español trascendía el aula porque formaba parte de la educación individual y social del individuo.

Los libros de Celia Mieres de Centrón tuvieron una importante incidencia en enseñanza secundaria por la trayectoria académica de la autora. La mención de la literatura como referente idiomático, así como de destacados lingüistas y docentes de Idioma Español uruguayos, prestigió los libros.

4.4. Los prólogos de los libros de Élida Miranda y Eugenia Beinstein de Alberti (1948)

En este apartado considero los prólogos de los libros de Élida Blanca Miranda y Eugenia Beinstein de Alberti.

4.4.1. Datos biográficos de las autoras. Élida Miranda Langlade nació en 1911 y falleció en 1987, en Montevideo. Aunque fue maestra titulada, se desempeñó exclusivamente como profesora de Idioma Español de Enseñanza Secundaria (por concurso de oposición) entre 1934 y 1973; profesora de Teoría Gramatical (1962-1973), de Metodología y Didáctica (1971-1973), en las especialidades de Idioma Español y de Literatura, de Práctica Docente de la Agregatura (1962-1973), y de Cursos de Perfeccionamiento Docente (1962-1968) en el Instituto de Profesores Artigas. Integró las comisiones redactoras de los programas de Idioma Español de Enseñanza Secundaria (circular n.º 707/957). En el ámbito privado, luego de su destitución recién comenzada la dictadura de 1973, dictó cursillos en el Instituto de Filosofía, Ciencias y Letras de Montevideo (1980-1982). Fue académica de número de la Academia Nacional de Letras desde 1976 y, como tal, integró la Comisión de Uruguayismos (1968) y otras como la de Lexicografía, de Gramática y de Paremiología.

97 En 1931 se había publicado la 34.ª y última edición de la *Gramática de la lengua española* de la Real Academia Española.

Los títulos de sus trabajos publicados son los siguientes: *Cuadernos de lectura n.º 1* y *n.º 2* (en coautoría con Eugenia Beinstein de Alberti, 1948); *Imagen, metáfora y símbolo* (1964); *Diccionario uruguayo documentado* (en coautoría con Celia Mieres, Eugenia Beinstein de Alberti y Mercedes Rovira de Berro, 1965); *Fisonomía del grupo nominal en algunos escritores uruguayos contemporáneos* (1966); *Verbo* (1968); *Diccionario documentado de voces uruguayas en Amorim, Espínola, Más de Ayala* (en coautoría con Celia Mieres, Mercedes Berro y Eugenia Beinstein de Alberti, 1971); *La lectura explicada* (1972); *Algunos aspectos del lenguaje gauchesco en Martín Fierro* (1973); *Comentarios a la última edición del Diccionario de la Real Academia Española* (en coautoría con Celia Mieres, Eugenia Beinstein de Alberti y Mercedes Berro, 1973); *Comentarios sobre el «Esbozo de una nueva gramática de la lengua española»* (en coautoría con Celia Mieres, 1973); *Morfología* (1975); *Recopilación de refranes, frases hechas y dichos criollos* (en coautoría con Eugenia Beinstein de Alberti y Mercedes Berro, 1975); *Selección de paremias* (en coautoría con Celia Mieres, 1980); *A propósito de la oración compuesta* (1985).

Eugenia Beinstein de Alberti, por su parte, ingresó en 1936 a Enseñanza Secundaria y cesó en 1975. También integró la Comisión de Uruguayismos de la Academia Nacional de Letras (1968). Sus trabajos publicados son los siguientes: *Cuadernos de lectura n.º 1* y *n.º 2* (en coautoría con Élida Miranda, 1948); *Diccionario uruguayo documentado* (en coautoría con Celia Mieres, Élida Miranda y Mercedes Rovira de Berro, 1965); *Diccionario documentado de voces uruguayas en Amorim, Espínola, Más de Ayala* (en coautoría con Celia Mieres, Mercedes Berro y Élida Miranda, 1971)*; Comentario a la última edición del Diccionario de la Real Academia Española* (en coautoría con Celia Mieres, Mercedes Berro y Élida Miranda, 1973); *Recopilación de refranes, frases hechas y dichos criollos* (en coautoría con Élida Miranda y Mercedes Berro, 1975). En la circular n.º 967/965 del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria se autoriza el libro *Ayer y hoy de las letras uruguayas* de Eugenia Beinstein de Alberti (1964), para su uso en los cursos de primer ciclo de Enseñanza Secundaria.

4.4.2. Los prólogos de los libros de Miranda y Beinstein (1948). Para esta investigación, tomé la 2.ª edición (1949) de los libros *Cuaderno de lecturas n.º1* (1948) y *n.º 2* (1948), en cuya tapa figura la inscripción «Texto autorizado por el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria». Los dos libros fueron editados durante la implementación del Plan de 1941, mientras sus autoras trabajaban en Enseñanza Secundaria como profesoras de Idioma Español. El objetivo de los libros era «la interpretación y la expresión», por lo cual «se prescinde intencionalmente de la teoría gramatical» (Miranda y Beinstein, 1949*a*: 1). Como se trataba de un «cuaderno de trabajo», las autoras esperaban que el libro fuera «una sinopsis de la actividad» del curso (ob. cit.: 1).

En los dos libros, las fuentes sobre el estudio de «la significación de palabras y frases» se tomaba de la «Academia»[98] y de «Amado Alonso» y, en el n.º 2, para la parte de gramática histórica, de Ramón Menéndez Pidal (Miranda y Beinstein, 1949*b*: 2). Los referentes citados se relacionaban con la norma académica; sin embargo, la mención a Amado Alonso podría interpretarse como una cierta apertura a las variedades americanas, dada la actuación de este autor en Argentina.

En el libro n.º 2 se explicita que «una ordenación cronológica de los textos literarios aspira a dar […] idea de la evolución de la lengua» (ob. cit.: 2). La literatura aparecía como modelo de prestigio de la lengua y de su evolución histórica.

Las referencias bibliográficas, la literatura como norma ejemplar, el reconocimiento de las autoridades de enseñanza secundaria del Uruguay y la trayectoria académica de las autoras colocaban a estos libros también como modelos para la enseñanza de la lengua.

4.5. Los prólogos de los libros de Marina López Blanquet (1957 y 19??)

En este apartado presento los prólogos de los libros de Marina López Blanquet (1957 y 19??).

4.5.1. Datos biográficos de la autora. Marina López Blanquet (Rocha, 1912 – Montevideo, 2002) fue maestra y profesora de Enseñanza Secundaria en Rocha y Montevideo. Estudió en España bajo la dirección de Ramón Menéndez Pidal. Rindió concurso de oposición y méritos de Idioma Español en Enseñanza Secundaria, donde ingresó como profesora en 1944. Renunció en 1973 y reingresó en 1977, hasta 1981. Entre 1967 y 1973 fue inspectora de Idioma Español, y jefa de inspectores, entre 1973 y 1975, en Enseñanza Secundaria. Redactó uno de los informes sobre la asignatura Expresión y Comunicación Oral y Escrita de 6.º año del Plan de 1963. Fue profesora de Teoría Gramatical e Introducción a la Lingüística en el Instituto de Profesores Artigas desde 1974. Dictó cursos de perfeccionamiento de la especialidad para maestros y profesores, auspiciados por el Ministerio de Educación y Cultura, el Consejo de Educación Secundaria y la Organización de Estados Americanos. Su actividad en el ámbito privado se desarrolló en colegios y en el Instituto de Estudios Superiores. Fue miembro correspondiente de la Academia Nacional de Letras desde 1968 e integró la Comisión

98 En 1947 se publicó la 17.ª edición del *Diccionario de la Lengua Española*.

de Gramática de esa institución. En 1990 fue designada socia honoraria de la Sociedad de Profesores de Español del Uruguay.

Sus publicaciones son las siguientes: *Lecciones de lenguaje. Gramática. Lecturas. Ejercicios. Para clases escolares superiores y primer año liceal* (1957); *Lecciones de lenguaje. Segundo curso liceal. Gramática. Lecturas. Ejercicios* (19??); *El estilo indirecto libre en español* (1968); *Idioma español y literatura. Ciclo Básico. Tercer año* (1978); *Lenguaje. Clases escolares superiores* (1989) y *Uruguayismos* (1994).

4.5.2. Los prólogos de los libros de López Blanquet (1957 y 19??). Los libros *Lecciones de lenguaje. Gramática. Lecturas. Ejercicios. Para clases escolares superiores y primer año liceal* (1957) y *Lecciones de lenguaje. Segundo curso liceal. Gramática. Lecturas. Ejercicios* (19??) —de cuya 1.ª edición no hemos podido obtener información— se inscriben en el Plan de 1941. Para esta investigación tomé el prólogo de la 5.ª edición (1967) del primer libro y el prólogo de la 5.ª edición (1968) del segundo libro. Ambos se publicaron mientras la autora era profesora en Enseñanza Secundaria y en el Instituto de Estudios Superiores, e integraron la *Cartilla para liceos privados* (circular n.º 894/962). El Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria autorizó el uso del libro de 2.º año en 1962 (circular n.º 864/MMC).

El objetivo del libro de 1.er año era brindar un «breve compendio[99] de teoría gramatical» a los maestros y alumnos de Enseñanza Primaria, que contuviera orientaciones actualizadas según los programas escolares (López Blanquet, 1967: 5). La autora explica que los contenidos de los programas de 5.º y 6.º año de Primaria excedían al de 1.er año liceal, por lo que el libro podía «servir de base para el desarrollo del primer curso de idioma Español en Enseñanza Secundaria» (ob. cit.: 5). Los libros de López Blanquet apuntaban a la enseñanza de la gramática, tomando distancia de las orientaciones programáticas que se habían dado desde 1936. Estos manuales contenían tres secciones (gramática, lecturas y ejercicios), que podían emplearse de manera independiente en otras tareas. En el prólogo se daban algunas orientaciones didácticas para el tratamiento de las lecturas, el vocabulario y la ortografía. En el prólogo de 2.º año se indicaba que la teoría gramatical se expondría en forma breve. En el caso de López Blanquet, la trasposición didáctica se presenta en dos tipos de letra, según el destinatario (alumnos o profesores).[100]

El libro de 2.º año presenta además temas de historia de la lengua, porque «preparará a los estudiantes para el curso de Literatura Española de tercer curso»

---

99 Como vimos en capítulos anteriores, el título de los libros de Gámez Marín (década de 1910) contenía el término *compendio*. Podemos suponer que la autora tuvo contacto con esos libros.

100 Este detalle también recuerda la obra de Gámez Marín, quien en su obra seleccionaba tipos de letra según los destinatarios, como se había usado en España en el siglo XIX (Narvaja de Arnoux, 2014).

(López Blanquet, 1968: 5), con lo que se ubica nuevamente a la literatura como modelo lingüístico.

Los manuales de Marina López Blanquet, reeditados y utilizados durante más de veinte años por los estudiantes de enseñanza secundaria, fueron referencia permanente de los maestros y profesores de todo el país, ya que la autora ocupó cargos de relevancia en la enseñanza pública y privada.

§

Capítulo 5

Los prólogos del libro de Elodia Luzardo (1969)

Durante el Plan de 1963 se siguieron editando libros para la enseñanza de la lengua en educación secundaria. Este breve capítulo aborda el prólogo del único libro, perteneciente a Elodia Luzardo (1969), que documentamos como publicado durante la vigencia del Plan de 1963.

5.1. Datos biográficos de la autora

Elodia Luzardo nació en Durazno en 1944 y falleció el 6 de noviembre de 2014 en Montevideo. Estudió Derecho pero abandonó la carrera para ingresar a la Especialidad Idioma Español del Instituto de Profesores Artigas en 1951. De los autores estudiados en esta investigación, Luzardo es la única egresada de ese instituto. Entre 1955 y 1973 trabajó como profesora de Idioma Español en liceos de Montevideo y del interior del país, así como en colegios privados. En 1968 fue designada profesora de Expresión y Comunicación Oral y Escrita en los liceos pilotos del Plan de 1963.

Algunas de sus publicaciones son: *Lectura explicada y diálogo (Fundamentos, exposición y metodología de una experiencia pedagógica)* (1969); *El pronombre* (Academia Nacional de Letras, 1985); *El pronombre. Segunda parte* (Academia Nacional de Letras, 1987).

5.2. Los prólogos del libro de Luzardo (1969)

El libro *Lectura explicada y diálogo (Fundamentos, exposición y metodología de una experiencia pedagógica)* (1969) se publicó mientras su autora era profesora de Idio-

ma Español y de Expresión y Comunicación Oral y Escrita (asignatura de 6.º año de segundo ciclo del Plan de 1963) en Educación Secundaria. El libro se enmarcó en el Plan de 1963 y su propuesta didáctica fue considerada muy innovadora por sus colegas. Se trata de un emprendimiento —dirigido a los profesores, aunque no estaba especificado— que esperaba la renovación en la enseñanza de la lengua en el marco del nuevo plan de Enseñanza Secundaria (1963). El apartado *La lectura explicada* —que remitía al título del libro— orientaba acerca de la metodología a seguir para la enseñanza de la lengua y recogía las recomendaciones del programa oficial de Idioma Español.

El prólogo, denominado «Fundamentación teórica», tenía cuatro partes: «Valor del lenguaje», «Funciones del lenguaje», «Obra literaria» y «El lenguaje según el programa de Idioma Español». En las tres primeras partes se presentaban aspectos lingüísticos que confluían en la cuarta, dedicada al programa de la asignatura Idioma Español y a las características del libro. En la última parte la autora señalaba que todas las asignaturas de la enseñanza media tendían a una finalidad: «… la integración del educando como hombre y por ende, al estímulo y desarrollo de su sensibilidad y capacidad de pensar y actuar» (Luzardo, 1969: 18). Para Luzardo, el docente era el centro de la trasmisión de los valores de la sociedad. Luzardo consideraba que todas las disciplinas debían contribuir a la reflexión sobre el idioma y al cumplimiento de las normas de uso, para lograr «la plenitud del individuo» (ob. cit.: 18).

El prólogo reproduce otras finalidades específicas del programa de la asignatura: «… *a*) que el alumno se exprese oralmente y por escrito con corrección y eficacia; *b*) que desarrolle y eduque su capacidad interpretativa de lo idiomático; *c*) que adquiera un conocimiento reflexivo de la estructura de la lengua» (ob. cit.: 18). La primera finalidad del programa de Idioma Español refería a la relación entre «claridad de pensamiento y su expresión correcta y eficaz» (ob. cit.: 18), porque se consideraba que la expresión correcta era el reflejo del pensamiento.

La autora entendía que la gramática debía estudiarse para reflexionar sobre la lengua. En el apartado *Gramática. Lectura y Elocución*, siguiendo a Luis Juan Piccardo, la autora agregaba que la gramática tenía valor formativo, puesto que orientaba al alumno «en la búsqueda de la expresión que traduce el matiz preciso de su pensamiento» (ob. cit.: 20). Para Luzardo, mientras en el análisis de la gramática operaba «casi exclusivamente» el razonamiento, en la lectura explicada operaba además la sensibilidad (ob. cit.: 20). La lectura explicada, los ejercicios de elocución y la gramática normativa se consideraban los instrumentos más idóneos para enseñar la lengua.

Como referentes para la lectura explicada, la autora citaba los siguientes textos y autores: *Cauces* de Francisco Anglés y Bovet (1941) para la explicación de expresiones; *Idioma español* de Luis Juan Piccardo y Nieves Aragnouet de Larrobla (1945 y 1946) para la lexicografía; *Idioma español* de Celia Mieres (1945 y 1946) para la elocución. Mientras que en los libros publicados entre 1912 y 1973 la mayo-

ría de las referencias bibliográficas eran extranjeras, el libro de Luzardo (1969) —al igual que el de Mieres (1946) — se apoyaba en la obra de docentes uruguayos de reconocida trayectoria.

El prólogo del libro de Elodia Luzardo (1969) fue un aporte importante para presentar una metodología centrada en la lectura explicada. Congruentemente con el programa de la asignatura, mantenía también una postura correctiva.

§

Consideraciones finales

En esta investigación se presentó la enseñanza de español en la educación secundaria pública uruguaya en el período 1912-1973, desde una perspectiva político-lingüística e historiográfica. Para la consideración de este período estudié documentos sobre el proceso de creación de los liceos departamentales, la implementación de los planes de estudio y sus respectivos programas de Idioma Castellano e Idioma Español, así como los prólogos de los libros usados para la enseñanza de español.

La creación de los liceos departamentales en Uruguay implicó la extensión de la educación secundaria pública a todo el país y, como consecuencia de ello, la generalización de la enseñanza de español, con todo lo que ello suponía para la consolidación de la nacionalidad y de la norma lingüística. Dentro del período considerado, tomé como referencia los planes de estudio de Enseñanza Secundaria de 1912, 1936, 1941 y 1963. Además presenté los antecedentes de los liceos departamentales y de la enseñanza de la lengua en Uruguay durante el siglo XIX y primera década del siglo XX.

La extensión de la enseñanza secundaria pública en el Uruguay a partir de 1912 y el inicio de las asignaturas Idioma Castellano / Idioma Español constituyeron una instancia más de reafirmación del español como lengua nacional, aunque se mantuviera la consideración de la norma peninsular como referente de prestigio. El carácter oficial de los libros para la enseñanza de la lengua corroboró su rol como instrumentos de la planificación lingüística. Los libros analizados tuvieron un uso muy extendido, respaldados por la reputación de sus autores, que ocuparon cargos de relevancia en las instituciones de enseñanza secundaria. La pertenencia a la Academia Nacional de Letras de muchos de ellos contribuyó también en ese sentido.

En las consideraciones de esta tesis retomo los tres objetivos específicos de la investigación y las preguntas, algunas de las cuales pudieron responderse con más profundidad que otras.

a. El proceso de creación de los liceos departamentales

La extensión de la educación secundaria pública al interior del país en 1912 formó parte de las transformaciones sociales que llevó adelante el segundo gobierno de José Batlle y Ordóñez.

Como primer antecedente de la enseñanza secundaria pública en Uruguay, mencionamos la creación por ley del aula de Gramática Latina en 1830. A pesar de la creación de la Universidad de Montevideo y la reglamentación de los estudios secundarios (1849), estos se circunscribían a la capital del país. En 1865, el Instituto de Instrucción Pública propuso difundir (sin éxito) la enseñanza secundaria pública en todo el país. En 1885, la Ley Orgánica de la Universidad creó la Sección de Enseñanza Secundaria. La extensión de los estudios secundarios se concretó en 1912 con la ley n.º 3939. Este hecho constituyó un hito político en la historia del Uruguay, que ha llamado la atención de los investigadores. Filgueira y otros (2003: 181) afirman que el Estado uruguayo, en las primeras décadas del siglo XX, «se justificaba fundamentalmente en términos de equidad» y que «expandió considerablemente su "función social"», incluyendo, entre otras medidas, la extensión de la enseñanza media pública («promoción de la participación de la mujer, creación de los liceos departamentales, ampliación de la enseñanza industrial, exoneración del pago de matrículas y derechos de examen universitario»). La descentralización y generalización de la educación secundaria pública (con la creación de los liceos departamentales) dio lugar al plan de estudios de 1912, «común a los Liceos de la Capital» y «de base humanista» (Bralich, 2008: 25). La generalización de la enseñanza secundaria significaba mayores posibilidades de nivelación cultural y de movilidad social:

> La expansión de esta enseñanza secundaria contribuyó a universalizar —adaptándolo, modernizándolo— el ideal de vida del antiguo núcleo dirigente del país […]; en una palabra, un ideal cultural nivelador y racionalista —aquí estaba la adaptación— que ponía en tela juicio muchos aspectos del orden establecido, precisamente aquellos que desde el ángulo social impedían el ascenso de las clases medias y los extranjeros. (Barrán y Nahum, 1979: 130)

La enseñanza secundaria en el país no tenía aún el carácter obligatorio que sí tenía la educación primaria desde 1877. La obligatoriedad de la enseñanza secundaria se instituyó recién en la Constitución de la República de 1967.

Hasta 1912, la enseñanza secundaria pública estaba presente solo en Montevideo, y desde entonces los liceos se multiplicaron en todo el país. En un contexto histórico de afirmación del Estado, la medida del Poder Ejecutivo de 1912 tendió a uniformizar las oportunidades de acceso a la educación secundaria. La genera-

lización de la enseñanza secundaria pública en el Uruguay se concretó en el plan de estudios que en el primer ciclo implementó la asignatura para la enseñanza de la lengua. La lengua siguió siendo un referente importante para la nación. La extensión de la enseñanza secundaria y del español no fue acompañada sin embargo por la formación de docentes especializados, como sí ocurrió en 1877 en enseñanza primaria.

b. Los planes de estudio y programas de las asignaturas Idioma Castellano / Idioma Español de Enseñanza Secundaria

Los programas oficiales para la enseñanza de la lengua, que integraron los planes de estudio en educación secundaria vigentes en distintos períodos, son un insumo interesante para entender la política del Estado en relación con la enseñanza de lenguas en general y de la lengua nacional en particular. Los programas para la enseñanza de la lengua explicitan los propósitos y concepciones que el sistema educativo tiene sobre el tema y sirven de referencia para la elaboración de libros de texto.

En esta investigación, presenté someramente las asignaturas dedicadas a la enseñanza de lengua desde 1830 hasta 1910, como antecedente de la generalización del español en la enseñanza secundaria pública en el Uruguay a partir de 1912. También analicé los programas de Idioma Castellano del Plan de 1912 y de Idioma Español de los planes de 1936, 1941 y 1963 de Enseñanza Secundaria. Para ello, consideré el contexto histórico de implementación de cada uno de los planes, sus características generales, sus objetivos, la relación de Idioma Castellano / Idioma Español con otras asignaturas de lengua y las referencias bibliográficas, con atención particular a los aspectos vinculados con la lengua nacional y la norma lingüística.

En relación con sus objetivos, los cuatro planes de estudio evidenciaron el interés por generalizar la enseñanza secundaria, con algunas particularidades. En 1912 (estando la enseñanza secundaria aún bajo la órbita de la Universidad), primaba el interés por la cultura general y la preparación para los estudios universitarios. Desde la creación del Consejo de Enseñanza Secundaria (1935) se agregó, tenuemente, la formación ciudadana como objetivo. El Plan de 1941 se instrumentó para atender el aumento de la matrícula. En 1963, se combinaron argumentos vinculados con la extensión de la cultura general, la formación ciudadana y la preparación preuniversitaria.

En todos los planes estudiados la asignatura de lengua se impartió en los tres primeros años de la enseñanza secundaria, con excepción de 1941, en que se redujo a dos años. La carga horaria era similar a la de otras asignaturas de lenguas (Francés, e Inglés o Alemán). Con la extensión de la enseñanza secundaria y la incorporación de una asignatura específica para la enseñanza de español (1912), la enseñanza se-

cundaria se iba alejando de la educación elitista, meramente preuniversitaria, del siglo XIX y primera década del XX, período en que la enseñanza de la lengua incluía latín, gramática general y gramática del español. En el período de 1912-1973, la enseñanza de la gramática del español continuó según el modelo de España.

La denominación inicial de la asignatura, Idioma Castellano (1912), se sustituyó en 1936 por Idioma Español. En los programas de 1912, 1936, 1941 y 1963 no se encontraron términos para denominar la lengua que se apartaran de los tradicionales castellano o español; no aparecen, por ejemplo, denominaciones del tipo *español uruguayo*, *rioplatense* o *idioma uruguayo*. Tampoco se recoge la denominación *idioma nacional*, presente en el decreto-ley de Educación Común de 1877 para enseñanza primaria.

A partir de 1912, tanto las finalidades de los planes de estudio como los propósitos de los programas de enseñanza de la lengua respondieron a la aspiración del Poder Ejecutivo de consolidar el Estado. En 1912, la implementación de la enseñanza del español mediante una asignatura específica en educación secundaria (Idioma Castellano) significó la reafirmación del español como lengua nacional, aunque no tuvo el mismo impacto político que el decreto-ley de Educación Común de 1877. Este estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria y el español como lengua de la educación en todo el territorio nacional, con el objetivo explícito de homogeneizar y unificar el país en torno a una cultura y una lengua común, y a valores que se consideraban imprescindibles para la formación del ciudadano (Oroño, 2013). Al ser obligatoria, la educación primaria llegó a cada hogar y a cada rincón del país. La extensión de la educación secundaria, con la consiguiente enseñanza en y de español, afianzó el carácter nacional de esta lengua y reforzó su conocimiento, hecho de indudable importancia como hito político-lingüístico. Pero no podía tener la fuerza de la reforma vareliana en educación primaria, porque la enseñanza secundaria no fue obligatoria hasta 1967. La finalidad preuniversitaria, la ausencia de obligatoriedad de la enseñanza secundaria y la falta de formación específica para los docentes de lengua hacían la diferencia.

En los programas de Idioma Español de 1936, 1941 y 1963 de enseñanza secundaria (sobre todo en los dos últimos), luego de que esta se escindiera de la Universidad, aparecen algunas consideraciones nacionalistas, pero no llegan a ser tan recurrentes y explícitas como en la educación primaria.

Todos los programas de español apuntaban al uso correcto de la lengua; en 1936, esto fue aún más evidente. Para alcanzar este objetivo, en 1912 se hizo hincapié en la gramática, mientras que en 1936, 1941 y 1963 se enfatizó la expresión, siguiendo la frase atribuida a Américo Castro: «Idioma, antes que gramática». Los contenidos de los programas de la asignatura se centraron en los aspectos didácticos. Los estudios de lengua en enseñanza secundaria en todos los planes se dirigían al uso del idioma, en oposición a la corriente del siglo XIX, más orientada a un tratamiento dogmático de la gramática normativa.

Todos los programas tomaron la literatura (española e hispanoamericana) como modelo de lengua; en los programas de 1941 y 1963 se sugería incluir también literatura nacional.

En relación con los referentes bibliográficos, en 1912 solo se citaba a un autor uruguayo. En los primeros años de la década del treinta aparecía un autor uruguayo y la Real Academia Española en la lista de obras recomendadas. En 1936 se indicaba a la Real Academia Española y a algunos autores americanos. En los programas de 1941 y 1963 no había referencias bibliográficas.

c. Los textos prologales (prólogos, advertencias, dedicatorias, introducciones, etc.) de los libros para los estudiantes

Para el estudio de los prólogos de los libros usados en las asignaturas referidas a la enseñanza de la lengua durante la vigencia de los planes de 1912, 1936, 1941 y 1963, presenté los principales datos biográficos de los autores de los libros de texto, sus destinatarios, sus objetivos, los autores citados y las referencias bibliográficas.

La generalización de la enseñanza de la lengua nacional cumplió un rol fundamental en el proceso de consolidación de la nación. A fines del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX, los libros para los alumnos de Enseñanza Primaria en Uruguay son un ejemplo claro en este sentido (Oroño, 2013).[101] En el caso de Enseñanza Secundaria, los libros de texto también fueron un referente importante para la enseñanza de la lengua nacional y, en consecuencia, para su reafirmación como tal. En los prólogos de los libros utilizados por los estudiantes en Enseñanza Secundaria en el período 1912-1973, los autores explicitan sus expectativas en relación con su obra.

Aunque la mayor parte de los autores no egresó de centros de formación de profesores, muchos eran profesores en instituciones de formación docente pública o privada; todos ocuparon cargos de jerarquía en la enseñanza pública o privada, lo que otorgó prestigio académico a sus libros, entre los profesores de lengua.

Buena parte de los libros considerados en mi investigación estaba especialmente dirigida a profesores y estudiantes. En Uruguay, entre 1912 y 1973 fue importante la mediación didáctica entre el conocimiento y los docentes porque estos tomaron los libros como guías lingüísticas y pedagógicas, ya que el primer instituto de formación de profesores se inauguró en Montevideo recién en 1951.

---

101 Esta investigación analiza solo los prólogos de los libros para los estudiantes en la enseñanza de español de educación secundaria; por lo tanto, no es comparable en todos sus términos con la investigación de Oroño (2013) para el caso de enseñanza primaria.

En cuanto a la vinculación de los libros para los estudiantes con los programas de enseñanza de la lengua, todos fueron reconocidos como libro oficial. Solo en el caso del libro de Luzardo (1969), no encontramos documentación probatoria en ese sentido. En la mayoría de los prólogos estudiados se mencionaba la sujeción a los programas, de allí que predominara cierta coincidencia entre los títulos de los libros y el nombre de la asignatura (Idioma Castellano e Idioma Español), en su momento.

En muchos prólogos se indicaba someramente cómo sería el desarrollo de la propuesta didáctica. Algunos autores le asignaron un lugar importante a la gramática y no manifestaron mayor interés en referencias nacionalistas. Los autores parecen en general más interesados en temas pedagógicos que políticos. Las consideraciones prescriptivas, en cambio, son recurrentes.

En varios prólogos aparecen mencionadas las lenguas de los inmigrantes y las variedades no estándares o populares, como elementos exógenos que se debía combatir. La preservación de la unidad de la lengua de España fue una preocupación constante, para lo cual se proponía como modelo los textos literarios.

La Real Academia Española fue el referente para la corrección, sobre todo a partir de 1920, en coincidencia con la creación de la Academia Uruguaya de la Lengua (1923), antecedente de la Academia Nacional de Letras (1943). La vinculación de varios de los autores con esta institución probablemente acentuó el apego de los libros a la norma peninsular.

En cuanto a las referencias bibliográficas, la mayoría de los prólogos citaba a la Real Academia Española. En algunos se agregaban autores americanos reconocidos y, en un caso, también uruguayos.

A diferencia de los estudios sobre libros de texto en enseñanza primaria (Oroño, 2013) en períodos parcialmente coincidentes con los que aquí analizo, en mi investigación no encontré un discurso fuertemente nacionalista.[102] El nacionalismo lingüístico aparece sobre todo en algunos autores (Berro García, Berro García y Luna, y Gámez Marín y Musso) en relación con los inmigrantes, y en expresiones como «idioma nacional», «idioma patrio» e «idioma propio». Esta diferencia con enseñanza primaria podría explicarse por varias razones: *a*) la enseñanza primaria era obligatoria desde 1877 y el objetivo de su extensión era claramente político: la educación y la enseñanza de la lengua nacional como un instrumento para afirmar la nacionalidad; la discusión de la extensión de la educación secundaria se centró, en cambio, en aspectos culturales y pedagógicos, y su obligatoriedad se dio recién a partir de 1967; *b*) la educación secundaria tuvo estrecha vinculación con la universitaria, y fue más restringida y elitista que la educación primaria.

La primera época de la extensión de la enseñanza secundaria pública en Uruguay correspondió a la implementación de la asignatura Idioma Castellano del Plan

102 Véase, no obstante, la aclaración de la nota n.º 101.

de 1912 y contó con las publicaciones de Gámez Marín (1911 y 1913) y Gámez Marín y Musso (1920 y 1921). El idioma era percibido como un instrumento del Estado para la homogeneización de una población que se caracterizaba por la diversidad de identidades y lenguas. Los libros de Gámez Marín (1911 y 1913) destacaban la importancia de enseñar idioma castellano manteniendo el vínculo lingüístico y cultural con los hispanoamericanos. La presencia de José Enrique Rodó como autor del epígrafe de estos libros iba también en este sentido. Los libros de Gámez Marín y Musso (1920 y 1921) continuaron el interés por la extensión de la cultura, explicitando la «capital importancia» (Gámez Marín y Musso 1920) de la enseñanza de la lengua. En estos libros de Gámez Marín y Musso se expresaba claramente la necesidad de enseñar el idioma de la patria.

En los primeros años de la década del treinta aún estaba vigente el Plan de 1912, se iniciaba el Plan de 1932 y se preparaba el Plan de 1936. En ese período, Uruguay tuvo importantes manifestaciones nacionalistas y xenofóbicas que coincidieron con la primera parte de la obra de Berro García (1930-193?), para quien la enseñanza del idioma nacional debía plantearse como un modo de controlar el habla popular y la influencia de las lenguas migratorias (Barrios, 2013). En los prólogos de estos libros, Berro García (1930-193?) vinculaba la enseñanza de la lengua con la consolidación de la nacionalidad, sobre todo frente a la amenaza de elementos exógenos. Para este autor, el control debía concretarse mediante el contacto con la literatura española. El posicionamiento nacionalista y purista de los libros de Berro García (1930 y 193?) se acentuó respecto de la perspectiva de Gámez Marín y su coautor, Musso (1920 y 1921). Durante la brevísima vigencia del Plan de 1932 (antecedente del Plan de 1936), se publicaron los libros de Berro García y Bojorge Peña (1934 y 1935) con su propuesta de lectura explicada, en concordancia con el programa de Idioma Castellano de 1932. Estos libros continuaron con el objetivo de preservar la lengua mediante el contacto con la literatura española e hispanoamericana. Entre 1912 y 1936, en los prólogos de los libros para los estudiantes de la educación secundaria uruguaya se aprecia una tendencia a atribuir valores nacionalistas a la enseñanza de la lengua, a pesar de que la norma lingüística seguía siendo la peninsular.

La ejecución del Plan de 1936 incluyó el comienzo de la asignatura Idioma Español en la enseñanza secundaria. Los prólogos de los libros para los estudiantes se centraron en la unidad de la lengua, teniendo como modelo la literatura hispanoamericana (Zamora y Bethencourt, 1938) y haciendo hincapié en la educación del buen ciudadano (Pereira Rodríguez, 1940, y Berro García y Bojorge Peña, 1934 y 1935). Zamora y Bethencourt (1938) y Pereira Rodríguez (1940) comprometían a los lectores en la unidad de la lengua, como reproductores de un modelo lingüístico homogéneo.

Los libros publicados durante el Plan de 1941 se interesaron en los aspectos didácticos de la enseñanza de la lengua, aunque todavía aparecían consideraciones

nacionalistas en los prólogos de Berro García y Luna (1940 y 1941), Berro García (1952) y Mieres (1945 y 1946). Berro García (1952) y Berro García y Luna (1940 y 1941) vinculaban la enseñanza de la lengua con la formación moral de los ciudadanos en la construcción de la patria, mientras que Mieres (1945 y 1946) enfatizaba la educación del pueblo. En muchos prólogos, la cuestión normativa se manifestó en el interés por mantener la unidad de la lengua, señalándose a la Real Academia Española como referente bibliográfico. En los prólogos de Anglés y Bovet (1941), Celia Mieres (1945 y 1946) y Miranda y Beinstein (1948) se citaban algunos lingüistas americanos.

El libro de Luzardo (1969) se publicó especialmente para el Plan de 1963. Las referencias bibliográficas, en este caso, se circunscribieron a autores uruguayos de libros para los estudiantes (Anglés y Bovet, 1941; Piccardo y Larrobla, 1945 y 1946; Mieres, 1945 y 1946), propulsando un modelo lingüístico y pedagógico nacional, y reflejando una visión prescriptiva de la enseñanza de la lengua, que proponía la concientización de la norma para dotar a todos los individuos de las mismas posibilidades.

En definitiva, la enseñanza de la lengua en educación secundaria uruguaya en el período 1912-1973 reafirmó el español como lengua nacional, aunque los documentos analizados no siempre lo indican en forma explícita por los motivos señalados.

La enseñanza de español en educación secundaria desde la creación de los liceos departamentales (1912) hasta 1973 expresó un acercamiento a la norma peninsular como salvaguarda de la unidad lingüística y cultural hispanoamericana, propuso la literatura como modelo de lengua y a la Real Academia Española como referente bibliográfico fundamental, probablemente por la vinculación de algunos autores de los libros con la Academia Nacional de Letras.

§

Referencias bibliográficas

Academia Nacional de Letras. 1983. *Academia Nacional de Letras 1943-1983*. Montevideo: Carlos Casares Impresores.

Acevedo, E. 1933*a*. *Anales históricos del Uruguay. Tomo I.* Montevideo: Barreiro y Ramos S. A.

Acevedo, E. 1933*b*. *Anales históricos del Uruguay. Tomo II.* Montevideo: Barreiro y Ramos S. A.

Acevedo, E.1933*c*. *Anales históricos del Uruguay. Tomo III.* Montevideo: Barreiro y Ramos S. A.

Albertoni, P. 2008. *La cuestión de la norma lingüística en los prólogos de gramáticas del español.* Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Colección Estudiantes.

Aleóng, S. 2001. «Normas lingüísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica». En Bagno, M. (org.): *Norma lingüística.* San Pablo: Ediciones Loyola. 145-174.

Alfón, F. 2008. «Los orígenes sobre las querellas de la lengua en Argentina». En González, H. (comp.), Alfón, F., Oviedo, G., Rodeiro, M., Gago, V., Apolonia del Brutto, B., Severini, S., Nahmias, G.: *Beligerancia de los idiomas: un siglo y medio de discusión sobre la lengua latinoamericana.* Buenos Aires: Ediciones Colihue. 43-77.

Alonso, A. 1943. *Castellano, español, idioma nacional. Historia espiritual de tres nombres.* Buenos Aires: Losada.

Alonso, A. 1967. *Estudios lingüísticos. Temas hispanoamericanos.* Madrid: Gredos.

Anderson, B. 1993. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo.* México: Fondo de Cultura Económica.

Araújo, O. 1897. *Legislación escolar cronológica. Tomo I (años 1877-1880).* Montevideo: Dornaleche y Reyes.

Araújo, O. 1959-1960. Planes de estudio de Enseñanza Secundaria. En *Anales del Instituto de Profesores Artigas.* Montevideo: Enseñanza Secundaria. 4, 5, 57-123.

Ardao, A. 2008. *La Universidad de Montevideo. Su evolución histórica.* Montevideo: Universidad de la República.

Artagaveytia, L. 2008. «Dictadura.1973-1985». En *Historia de Educación Secundaria. 1935-2008.* Montevideo: Consejo de Educación Secundaria. 6, 135-161.

Asencio, P. 2004. «Una frontera sociolingüística en el Uruguay del siglo xix: lengua española e identidad nacional». *Spanish in context.*1, 2, 215-240.

Auroux, S. 2009. «Instrumentos lingüísticos y políticas lingüísticas: la construcción del francés». *Revista Argentina de Historiografía Lingüística.* 1, 2,137-149.

Barrán J. P. y B. Nahum. 1979. *El Uruguay del novecientos. Tomo i.* Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Barrios, G. 2008. *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos de Montevideo.* Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Barrios, G. 2009. «El tratamiento de la diversidad lingüística en el "Debate Educativo": paradigmas teóricos, representaciones y políticas lingüísticas». En *Actas del iv Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Lingüísticas.* Santa María: Universidade Federal de Santa Maria - Asociación de Universidades Grupo Montevideo. 23-31.

Barrios, G. 2011*a*. «La regulación política de la diversidad: academias de lenguas y prescripción idiomática». En Senz, S. y M. Alberte (eds.): *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española. Volumen I.* Barcelona: Melusina. 591-620.

Barrios, G. 2011*b*. «La función política de las Academias de la Lengua». En Behares, L. (comp.): *Actas del V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas.* Montevideo: Universidad de la República / Asociación de Universidades Grupo Montevideo. 31-36.

Barrios, G. 2013. «Language diversity and national unity in the history of Uruguay». En Del Valle, J.: *A political history of Spanish: The making of language.* Nueva York: Cambridge University Press. 197-211.

Behares, L. E. 1984. *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil.* Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.

Bein, R. 1995. *Criterios sociolingüísticos a tener en cuenta en la planificación de la enseñanza de lenguas.* Leído en la Primera Reunión sobre Políticas Lingüísticas de la Universidad de Buenos Aires: Lenguas y educación formal. Buenos Aires: Colegio Nacional de Buenos Aires.

Bello, A. y R. J. Cuervo. 1941. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos.* Buenos Aires: Librería Perlado.

Berro García, A. 1952. *Actividades desarrolladas por el Prof. Dr. Adolfo Berro García. Currículum vitae. 1906-1952.* Montevideo: Talleres Gráficos de Monteverde y Cía.

Blanco, M. I. (2014). *La enseñanza de la lengua nacional en los colegios argentinos (1863-1898).* Tesis presentada y aprobada ante el Instituto del Profesorado Dr. Joaquín V. González, como requisito para la obtención de la Maestría en Ciencias del Lenguaje (inédito).

Borges, J. L. 1974. «Las alarmas del doctor Américo Castro». En *Obras completas.* Buenos Aires: Emecé. 653-657.

Bourdieu, P. 2008. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos.* Madrid: Akal.

Bralich, J. (coord.). 2008. Antecedentes y marco institucional. En *Historia de Educación Secundaria 1935-2008*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria. 1, 9-39.

Bralich, J. 2014. *La creación de los liceos departamentales. Fundamentos.* En bralich.com/otros05.htm [visitado el 26 de abril de 2014]

Caetano, G. 2011. *La república batllista.* Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Caetano, G. y J. Rilla. 2010. *Historia contemporánea del Uruguay*. *De la Colonia al siglo xx.* Montevideo: Editorial Fin de Siglo.

Calero Vaquera, M. L. 2004. «Métodos de enseñanza gramatical en la tradición: propuesta de nueva disciplina». En Corrales Zumbado, C., Dorta Luis, J., Torres González, A. N., Corbella Díaz, D., Plaza Picón, F. (eds.): *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística.* Actas del iv Congreso Internacional de la sehl. Madrid: Arco/Libros. i, 317-326.

Calero Vaquera, M. L. 2009. «Apuntes sobre el "Curso gradual de gramática castellana" (ca.1930) de José Hidalgo Martínez y su lugar en la tradición escolar argentina». *Revista Argentina de Historiografía Lingüística.* i, 2, 151-174.

Calero Vaquera, M. L. y C. Subirats Rüggeberg. 2015. «La vía "negativa" de la historiografía: censuras, exclusiones y silencios en la tradición hispánica». *Revista Estudios de Lingüística del Español.* 36, 3-24.

Calvet, L. J. 1997. *Las políticas lingüísticas.* Buenos Aires: Edicial.

Cameron, D. 1995. *Verbal hygiene.* Londres/Nueva York: Routledge.

Castellanos, A. 1967. *Contribución de los liceos departamentales al desarrollo de la vida nacional (1912-1962).* Montevideo: Consejo de Enseñanza Secundaria.

Castro, A. 1960. *La peculiaridad lingüística rioplatense y su sentido histórico.* Madrid: Taurus.

Clyne, M. 1992. «Pluricentric languages. Introduction». En Clyne, M. (ed.): *Pluricentricc languages. Differing norms in diferent nations.* Nueva York/Berlín: Mouton-De Gryter. 1-9.

Costa, S. y M. Malcuori. 1998. «Determinación y referencia en "Arte de hablar. Gramática filosófica de la lengua castellana" de Eduardo Benot». *Trivium. Anuario de Estudios Humanísticos* n.º 10.

Degeovanni, F. y G. Toscano y García. 2010. «"Las alarmas del doctor Américo Castro": institucionalización filológica y autoridad disciplinaria». *Variaciones Borges.* 30, 3-41.

Del Valle, J. 2007. «La lengua, patria común: la "hispanofonía" y el nacionalismo panhispánico». En Del Valle, J. (ed.): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español.* Frankfurt/Madrid: Vervuert-Iberoamericana. 31-56.

Del Valle, J. 2011. «Política del lenguaje y geopolítica: España, la rae y la población latina de Estados Unidos». En Senz, S. y M. Alberte (eds.): *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española. Volumen I.* Barcelona: Melusina. 551-590.

Di Tullio, Á. 2003. *Políticas lingüísticas e inmigración*. Buenos Aires: Eudeba.

Filgueira, F., Garcé, A., Ramos, C. y J. Yaffé. 2003. «Los dos ciclos del estado uruguayo en el siglo xx». En Nahum, B. y G. Caetano (coords.): *El Uruguay del siglo xx. Tomo ii. La Política.* Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.173-205.

Fishman, J. 1982. *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

Fontanella de Weinberg, B. 1991. «La generación del voseo y la estandarización policéntrica del español bonaerense en el siglo xx». *Cuadernos del Sur.* 35-47.

Frega, A. 2010. «La formulación de un modelo». 1890-1918. En Frega, A., Rodríguez Ayçaguer, A. M., Ruiz, E., Porrini, R., Islas, A., Bonfanti, D., Broquetas, M. *Historia del Uruguay en el siglo xx (1890-2005).* Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. 1, 17-50.

Garvin, P. L. y M. Mathiot. 1974. «La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura». En Garvin, P. L. y Y. Lastra (eds.): *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística.* México: Universidad Nacional Autónoma de México. 303-313.

Gellner, E. 2001. *Naciones y nacionalismos.* Madrid: Alianza Editorial.

González Rissotto, R. (coord.). 2008*a*. «Análisis de las primeras Memorias de Secundaria y principales aspectos de la evolución de la Enseñanza Secundaria en el período 1936-1959». En *Historia de Educación Secundaria. 1935-2008.* Montevideo: Consejo de Educación Secundaria. 3, 65-90.

González Rissotto, R. (coord.). 2008*b*. «Principales hitos en Enseñanza Secundaria entre 1945 y 1959». En *Historia de Educación Secundaria. 1935-2008.* Montevideo: Consejo de Educación Secundaria. 4, 91-109.

Hamel, R. 1993. «Políticas y planificación del lenguaje: una introducción». *Revista Iztapalapa.* 29, 5-39.

Haugen, E. 1997. «Language standarization». En Coupland, N. y A. Jaworski (eds.): *Sociolinguistics. A reader and coursebook.* Nueva York: Palgrave. 341-352.

Hobsbawn, E. 1998. *Naciones y nacionalismo desde 1780.* Barcelona: Crítica.

Instituto Osimani y Llerena. 1973. *Media centuria de vida centenaria. 1873-1923.* Salto, s/e.

Jaksic, I. 1999. «Gramática de la emancipación». En Carrera Damas G. y J. V. Lombardi: *Historia general de América Latina.* Madrid: Ediciones Unesco / Editorial Trotta. 507-521.

Kroskrity, P. V. 2000. «Regimenting languages: language ideological perspectives». En Kroskrity, P. V. (ed.): *Regimes of language: Ideologies, polities, and identities.* Santa Fe: School of American Research Press. 1-34.

Lapesa, R. 1962. *Historia de la lengua española.* Madrid: Escelier.

Lauria, D. y M. López García. 2009. «Instrumentos lingüísticos académicos y norma estándar del español: la nueva política lingüística panhispánica». *Lexis. Volumen xxxiii.*1, 49-89.

Maronna, M. (coord.). 2008. «La creación del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria». En *Historia de Educación Secundaria. 1935-2008.* Montevideo: Consejo de Educación Secundaria. 2, 41-64.

Milroy, J. y L. Milroy. 1985. *Authority in language. Investigating standard English.* Londres: Routledge y Kegan Paul.

Ministerio de Educación y Cultura. 2014. *A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay. Tomo i.* Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.

Miraldi, A. (coord.). 2008. «La década de 1960». En *Historia de Educación Secundaria. 1935-2008.* Montevideo: Consejo de Educación Secundaria. 5, 111-134.

Montoro del Arco, E. y A. Zamorano Aguilar. 2010. «Notas sobre teoría sintáctica y fraseológica en manuales uruguayos de gramática escolar». En Encinas Manterola, M. T., González Manzano, M., Gutiérrez Maté, M., López Vallejo, M., Romero Aguilera, L., Torres Martínez, M., Vicente Miguel, I. (comps.): *Ars longa, diez años de ajihle.* Buenos Aires: Voces del Sur. ii, 739-756.

Moré, B. 2004. «La construcción ideológica de una base empírica: selección y elaboración en gramática de Andrés Bello». En Del Valle, J. y L. Gabriel-Stheeman (eds.): *La batalla del idioma: la intelectualidad hispánica ante la lengua.* Frankfurt/Madrid: Vervuert-Iberoamericana. 67-92.

Nahum, B. 2011. *Historia uruguaya, 8. La época batllista. 1905-1929.* Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Nahum, B., Cocchi, Á., Frega, A. e Y. Trochón. 2007*a*. *Historia uruguaya. Tomo 7. Crisis política y recuperación económica. 1930-1958.* Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Nahum, B., Cocchi, Á., Frega, A. e Y. Trochón. 2007*b*. *Historia uruguaya. Tomo 8. El fin del Uruguay liberal.1959-1973*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Narvaja de Arnoux, E. 2008. *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862). Estudio glotopolítico.* Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

Narvaja de Arnoux, E. 2014. «Hacia una gramática castellana para la escuela secundaria: opciones y desplazamientos a mediados del siglo xix». En *Boletín de Filología.* xlix, 2, 19-48.

Niño Murcia, M. 1997. «Ideología lingüística hispanoamericana en el siglo xix: Chile (1840-1880)». *Hispanic Lingüistics.* 9,1, 100-142.

Oddone, J. A. y M. B. Paris de Oddone. 1963. *Historia de la Universidad de Montevideo. La Universidad vieja. 1849-1885*. Montevideo: Universidad de la República.

Oroño, M. 2009. «El concepto de corrección idiomática en los programas de Idioma Español de Educación Secundaria (planes 1963, 1976, 1996 y 2006)». En *Actas del*

IV Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas lingüísticas. Santa María: Universidade Federal de Santa Maria - Asociación de Universidades Grupo Montevideo. 155-160.

Oroño, M. 2010*a*. «El papel de la escuela uruguaya en la construcción discursiva de la identidad nacional: análisis de un texto único de 1941». En *Actas del Congreso Internacional de Lengua y Literatura. Voces y Letras de América Latina y del Caribe en el Bicentenario.* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Publicado en CD.

Oroño, M. 2010*b*. «El lugar de la lengua en la configuración de la patria: el Plan del Libro Cuarto de Lectura de Abadie y Zarrilli (Uruguay, 1941)». *Revista Digital de Políticas Lingüísticas.* 2, 2.

Oroño, M. 2013. *Representaciones sociolingüísticas en textos escolares de la educación primaria uruguaya: las series de libros de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli.* Tesis presentada y aprobada ante la Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, como requisito para la obtención del título de Magister en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad.

Pedretti, A. 2008. *Tradición y novedad en la enseñanza del español lengua materna.* Montevideo: Editorial Byblos.

Pedretti, A. 2015. «1912-2012. Notas para una historia de la enseñanza del español en el Uruguay». *Revista SPEU Diacronía y Sincronía.* IX, 9, 50-73.

Petit Muñoz, E. 1969. *Historia sintética de la autonomía de la enseñanza media en el Uruguay.* Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias.

Rama, Á. 1998. *La ciudad letrada.* Montevideo: Arca.

Renan, E. 1987. «¿Qué es una nación?». En *Cartas a Strauss*. Madrid: Alianza Editorial.

Ricento, T. 2000. «Perspectivas históricas y teóricas en política y planificación lingüística». *Journal of Sociolinguistic.* 4, 2, 196-213.

Rodríguez Ayçaguer, A. M. 2010. «La república del compromiso. 1909-1933». En Frega, A., Rodríguez Ayçaguer, A. M., Ruiz, E., Porrini, R., Islas, A., Bonfanti, D., Broquetas, M., Cuadro, I.: *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005).* Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. 2, 51-84.

Romano, A. 2010. *De la reforma al proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977).* Montevideo: Ediciones Trilce.

Rubin, J. y B. Jernud. 1971. *Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations.* Hawái: University Press of Hawai'i.

Ruiz, E. 1998. *Escuela y dictadura* (1933-1938). Montevideo: Universidad de la República.

Ruiz, E. 2010. «Del viraje conservador al realineamiento internacional». 1933-1945. En Frega, A., Rodríguez Ayçaguer, A. M., Ruiz, E., Porrini, R., Islas, A., Bonfanti, D., Broquetas, M., Cuadro, I.: *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005).* Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. 3, 85-121.

Swiggers, P. 2009. «La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones». *Revista Argentina de Historiografía Lingüística.* I, 1, 67-76.

Toscano y García, G. 2012. «Una gramática de la nación argentina. Sobre "El libro del idioma", de Pedro Henríquez Ureña y Narciso Binayán». *Revista Argentina de Historiografía Lingüística.* IV, 2, 155-165.

Vaz Ferreira, C. 1963. *Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza, volumen 1.* Montevideo: Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay.

Wettstein, G. y R. Morador de Wettstein. 1963. *Los liceos departamentales. Su contribución al desarrollo de la vida nacional.* Montevideo: s/e.

Woolard, K. 2007. «La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato». En Del Valle, J. (ed.): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español.* Frankfurt/Madrid: Vervuert-Iberoamericana. 129-142.

Zamorano Aguilar, A. 2005. «Historia de la gramática española en América (I). Uruguay. A propósito de Francisco Gámez Marín (1862-1932)». *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada.* 43, 2, II Sem, 85-118.

Zamorano Aguilar, A. 2007. «Isaac Núñez de Arenas y el racionalismo lingüístico. Análisis historiográfico de un fragmento de su "Gramática general" 1847». En Pérez Cordón, C. y J. L. Ramírez Luengo (eds.): *El español en sus textos. Manual de comentarios lingüísticos e historiográficos.* Lugo: Axac. 145-164.

Zimmermann, K. 2010. «La hispanofonía, la lingüística hispana y las Academias de la lengua: propuestas para una nueva cultura lingüística». En Ortega, J. (ed.): *Nuevos hispanismos interdisciplinarios y trasatlánticos.* Madrid: Vervuert-Iberoamericana. 43-59.

§

Documentos consultados

1. Libros de estudio para los estudiantes

Anglés y Bovet, F. 1957. *Cauces. Lecturas explicadas. Adaptadas a los programas de enseñanza secundaria. Octava edición, revisada de acuerdo con las «Nuevas normas de prosodia y ortografía»*. Montevideo: Monteverde y Cía.

Berro García, A. 1930. *Curso práctico de idioma español. Primera parte: Ortología. Formación de las palabras. Ortografía. Analogía*. Montevideo: Monteverde y Cía.

Berro García, A. 1935. *Curso práctico de idioma español. Segunda parte: Sintaxis. Formación de palabras: raíces latinas y griegas. Crecimiento del habla: neologismos, americanismos. Nociones de métrica. Vocabulario y fraseología. 2.ª edición*. Montevideo: Monteverde y Cía.

Berro García, A. 1952*a*. *Curso práctico ilustrado de idioma español. (Según los programas de Enseñanza Secundaria). Primer año. Textos de lectura y explicación. Vocabulario y elocución. Gramática y ejercitación. Temas de conversación. Ilustraciones. Recitación y composición*. Montevideo: Monteverde y Cía.

Berro García, A. 1952*b*. *Curso práctico ilustrado de idioma español. (Según los programas de Enseñanza Secundaria). Segundo año. Textos de lectura y explicación. Vocabulario y elocución. Gramática y ejercitación. Temas de conversación. Ilustraciones. Recitación y composición*. Montevideo: Monteverde y Cía.

Berro García, A. y Á. M. Luna. 1955. *Espigas. Lecturas seleccionadas. Tomo ii. Ejercicios de elocución y redacción. Vocabulario. Aplicación de reglas gramaticales. Ilustraciones. 2.ª edición*. Montevideo: Monteverde y Cía.

Berro García, A. y Á. M. Luna. 1961. *Espigas. Lecturas seleccionadas. Tomo i. Ejercicios de elocución y redacción. Vocabulario. Aplicación de reglas gramaticales. Ilustraciones. 7.ª edición*. Montevideo: Monteverde y Cía.

Berro García, A. y J. Bojorge Peña. 1934. *Lecturas escogidas. Con anotaciones, explicaciones y ejercicios conforme a los nuevos programas de Idioma Español para la enseñanza secundaria y normal*. Montevideo: Monteverde y Cía.

Berro García, A. y J. Bojorge Peña. 1935. *Lecturas escogidas. Con anotaciones, explicaciones y ejercicios conforme a los nuevos programas de Idioma Español para la enseñanza secundaria y normal*. Montevideo: Monteverde y Cía.

Gámez Marín, F. 1904. *Oraciones y análisis*. Montevideo: Imprenta Latina.

Gámez Marín, F. 1906. *Críticas gramaticales y Tratado de los verbos irregulares*. Montevideo: Imprenta Latina.

Gámez Marín, F. 1910. *Gramática Razonada del idioma castellano*. Montevideo: Impr. y encuadernación El Siglo Ilustrado, de G. V. Mariño.

Gámez Marín, F. 1911. *Introducción al estudio del idioma castellano. Compendio de la Gramática razonada*. Montevideo: Monteverde y Cía.

Gámez Marín, F. 1913. *Compendio de la Gramática razonada. 2.ª edición aumentada y corregida*. Montevideo: Monteverde y Cía.

Gámez Marín, F. y Musso, A. 1921*a*. *Curso teórico práctico de idioma castellano. Primera parte. 2.ª edición*. Montevideo: Imp. y encuadernación El siglo Ilustrado, de Gregorio V. Mariño.

Gámez Marín, F. y Musso, A. 1921*b*. *Curso teórico práctico de idioma castellano. Segunda parte*. Montevideo: Editorial Gaucher.

Ibarbourou, J. y J. Pereira Rodríguez. 1958. *Canto rodado. Libro de lectura para escolares de 6.º año y liceales de 1.er año*. Montevideo: Kapelusz.

López Blanquet, M. 1967. *Lecciones de lenguaje. Gramática. Lecturas. Ejercicios. Para clases escolares superiores y primer año liceal. 5.ª edición*. Montevideo: Talleres Don Bosco.

López Blanquet, M. 1968. *Lecciones de lenguaje. Segundo curso liceal. Gramática. Lecturas. Ejercicios. 5.ª edición*. Montevideo: Talleres Don Bosco.

Luzardo, E. 1969. *Lectura explicada y diálogo. (Fundamentos, exposición y metodología de una experiencia pedagógica)*. Montevideo: Editorial Diaco.

Mieres de Centrón, C. 1946*a*. *Idioma español. Primer curso. Teoría, práctica y antología. 3.ª edición*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.

Mieres de Centrón, C. 1946*b*. *Idioma español. Segundo curso. Teoría, práctica y antología*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.

Miranda, É. B. y E. Beinstein de Alberti. 1948. *Cuaderno de lecturas n.º 2*. Montevideo, s/e.

Miranda, É. B. y E. Beinstein de Alberti. 1949. *Cuaderno de lecturas n.º 1. 2.ª edición*. Montevideo: Organización Taquigráfica Medina.

Pereira Rodríguez, J. 1940. *Práctica de castellano. Primer año*. Buenos Aires: Kapelusz.

Pereira Rodríguez, J. 1950*a*. *Práctica de castellano. Tercer año. De acuerdo con el programa del ciclo básico de los estudios comunes a bachillerato y magisterio. 4.ª edición*. Buenos Aires: Kapelusz.

Pereira Rodríguez, J. 1950*b*. *Práctica de castellano. Segundo año. 4.ª edición*. Buenos Aires: Kapelusz.

Piccardo, L. J. y N. A. de Larrobla. 1957*a*. *Idioma español. Segundo curso. 7.ª edición*. Montevideo: Barreiro y Ramos.

Piccardo, L. J. y N. A. de Larrobla. 1957*b*. *Idioma español. Primer curso. 8.ª edición*. Montevideo: Barreiro y Ramos.

Zamora de García, E. y B. Bethencourt. S/f. *Selección de lecturas de autores hispanoamericanos. (Con un apéndice aplicable al estudio de la versificación castellana). 6.ª edición*. Montevideo: Editorial Comini.

2. Legislación, memorias de la Universidad de la República y de Enseñanza Secundaria

Archivo de la Universidad de la República (1886-1904). *Programa de 1.er y 2.º año de Latín y Gramática Castellana para el año 1897*. C.53 c.55. Montevideo: Archivo General de la Nación.

Archivo de la Universidad de la República (1886-1904). *Programa de 3.er año de Gramática Castellana para el año 1897 de la Sección de Enseñanza Secundaria.* C.54 c.64. Montevideo: Archivo General de la Nación.

Consejo de Educación Secundaria Básica y Superior. S/f. *Plan de Estudios 1941*. Montevideo: Documentación Estudiantil, sección Programas.

Consejo de Enseñanza Secundaria. 1977. *Programa de Idioma Español. 2.º año. Plan 1941*. Montevideo: Documentación Estudiantil, sección Programas.

Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. 1957. Recopilación de comunicados emitidos por las autoridades en el plazo I/955 – XII/958, estableciendo normas por las que se rige la institución. 1958. Circular n.º 703/ R. D. M. Montevideo, 29 de marzo de 1957.

Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. 1962. Recopilación de comunicados emitidos por las autoridades en el plazo 9/1/1959 – 2/6/1969, estableciendo normas por las que se rige la institución. 1971. Circular n.º 864/MMC. Exp. n.º 14.152/960. Montevideo, 8 de enero de 1962.

Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. 1963. Recopilación de comunicados emitidos por las autoridades en el plazo 5/7/61 – 28/7/1967. Circular n.º 900/MM. C. A. 23/3/963. Montevideo, 23 de marzo de 1963.

Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. 1969. Recopilación de comunicados emitidos por las autoridades en el plazo 9/1/1959 – 2/6/1969, estableciendo normas por las que se rige la institución. 1971. Circular n.º 894/MM. C. A. 5/6/962. Montevideo, 5 de junio de 1962.

Educación Secundaria Básica y Superior. S/f. *Expresión y Comunicación Oral y Escrita. Plan 1963. Segundo ciclo. 6.º año.* Montevideo: Documentación Estudiantil, sección Programas.

Educación Secundaria. S/f. *Programa de Idioma Español. 1.er año. Plan 1941*. Montevideo, Departamento de Documentación Estudiantil, Sección Programas.

Enseñanza Secundaria. 1937. *Anales de la Enseñanza Secundaria. Tomo II. Programa de Idioma Español. 1.er y 2.º año. Plan 1936*. Montevideo: Dirección General de la Enseñanza Secundaria.

Enseñanza Secundaria. 1938*a*. *Anales de la Enseñanza Secundaria. Tomo III. Programa de Idioma Español. 3.er año. Plan 1936*. Montevideo: Dirección General de la Enseñanza Secundaria.

Enseñanza Secundaria. 1938*b*. *Memoria presentada al Consejo Nacional por el Presidente y Director General, Profesor Eduardo de Salterain y Herrera. Marzo 1936 - marzo 1938*. Montevideo, Impresora Uruguaya.

Enseñanza Secundaria. 1963. *Reforma y plan de estudios*. Montevideo: Talleres Gráficos 33 S. A.

Enseñanza Secundaria. S/f. *Programa de Idioma Español. 1.er, 2.º y 3.er año. Plan 1963*. Montevideo: Documentación Estudiantil, sección Programas.

Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria. 1932. *Informe del Consejo. Sección de la Enseñanza Secundaria de 1931. Programa de Idioma Castellano de 1932. Primer año.* Liceo Departamental de Paysandú, 9 de abril de 1932.

Universidad de Montevideo. 1907. *La enseñanza universitaria en 1906. Informe presentado por Eduardo Acevedo, Rector de la Universidad de Montevideo.* Montevideo: Imprenta El Siglo Ilustrado de Mariño y Caballero.

Universidad de Montevideo. 1910. *Anales de la Universidad. Año XVI. Tomo XX*. Montevideo: Tip. de la Escuela de Artes y Oficios.

Universidad de Montevideo. 1912*a*. *Anales de la Universidad. Año XVII. Tomo XXI*. Montevideo: Tip. de la Escuela de Artes y Oficios.

Universidad de Montevideo. 1912*b*. *Anales de la Universidad. Año XVII. Tomo XXII. Programa de Idioma Castellano. 1.er y 2.º año.* Montevideo: Tip. de la Escuela de Artes y Oficios.

Universidad de Montevideo. 1914. *Anales de la Universidad. Tomo XXIV. N.º 91*. Montevideo: Talleres Gráficos de la Escuela Nacional de Artes Gráficos. 473.

3. Legislación nacional y departamental

Constitución de la República Oriental del Uruguay. 1967.

Decreto. Autoriza la vigencia por vía de ensayo, de un nuevo plan de estudios de Enseñanza Secundaria y Preparatoria de la Universidad. *Diario Oficial*. Montevideo, 23 de octubre de 1911.

Decreto. Departamento de Fomento. Escuelas de Estudios Secundarios. Su objeto, plan y organización económica. 22 de noviembre de 1906. *Diario Oficial*. Montevideo, 24 de noviembre de 1906.

Decreto. Dispone el establecimiento de un Liceo de Enseñanza Secundaria en cada una de las capitales de los Departamentos de Artigas, Rivera, Durazno, Canelones, Maldonado, San José y Treinta y Tres. *Diario Oficial*. Montevideo, 8 de octubre de 1912.

Decreto. Dispone la instalación de un Liceo de Enseñanza Secundaria en la ciudad de Salto. *Diario Oficial*. Montevideo, 18 de marzo de 1912.

Decreto. Dispone la instalación de un Liceo de Enseñanza Secundaria en la ciudad de Fray Bentos. Nombramiento de director interino. *Diario Oficial*. Montevideo, 28 de marzo de 1912.

Decreto. Instrucción Pública. Creación de Liceos departamentales. Compilación de leyes y decretos. Montevideo, 5 de enero de 1907.

Decreto. Instrucción Pública. Se autoriza a los P. P. de la Compañía de Jesús para establecer colegios. Compilación de leyes y decretos. Montevideo, 28 de junio de 1858.

Decreto. Ministerio de Instrucción Pública. Dispone la instalación de Liceos de Enseñanza secundaria, en las ciudades de Paysandú, Mercedes, Colonia, Rocha, Florida, Melo, Minas, Trinidad y villa San Fructuoso. *Diario Oficial*. Montevideo, 19 de febrero de 1912.

Decreto n.º 19.973. Junta de Vecinos de Montevideo. 11 de noviembre de 1980.

Decreto n.º 24.422. Junta Departamental de Montevideo. 21 de diciembre de 1989.

Decreto. Reglamenta la ley que crea los Liceos de Enseñanza Secundaria en los Departamentos de Campaña. *Diario Oficial*. Montevideo, 19 de febrero de 1912.

Ley. Crea en la Universidad una Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, destinada al sexo femenino. *Diario Oficial*. Montevideo, 31 de Mayo de 1912.

Ley n.º 2078. *Diario Oficial*. Montevideo, 21 de noviembre de 1889.

Ley n.º 14.101. Se aprueba la ley sobre enseñanza pública primaria, normal, secundaria e industrial, denominándola CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Diario Oficial*. Montevideo, 19 de febrero de 1973.

Ley n.º 3939. Crea diez y ocho Liceos Departamentales, bajo la dirección general, superintendencia é Inspección de la Universidad de Montevideo. *Diario Oficial*. Montevideo, 5 de Enero de 1912.

Ley. Sustituye el artículo 3.º de la ley del 5 de Enero de 1912, relativo al ingreso á los liceos departamentales. *Diario Oficial*. Montevideo, 4 de Setiembre de 1913.

Modificaciones al Reglamento de Estudios de Enseñanza Secundaria y Superior. *Diario Oficial*. Montevideo, 10 de mayo de 1890.

Resolución. Suspéndese por el corriente año la ejecución del plan de Estudios de Enseñanza Secundaria y Superior, aprobado el 17 de Diciembre último. Vigencia del anterior durante ese tiempo. *Diario Oficial*. Montevideo, 12 de Marzo de 1911.

§

Anexo

Fotografías que documentan la fundación de los liceos departamentales, la implementación del Plan de 1912 y la instrumentación de la asignatura de enseñanza de la lengua en educación secundaria uruguaya en 1912.

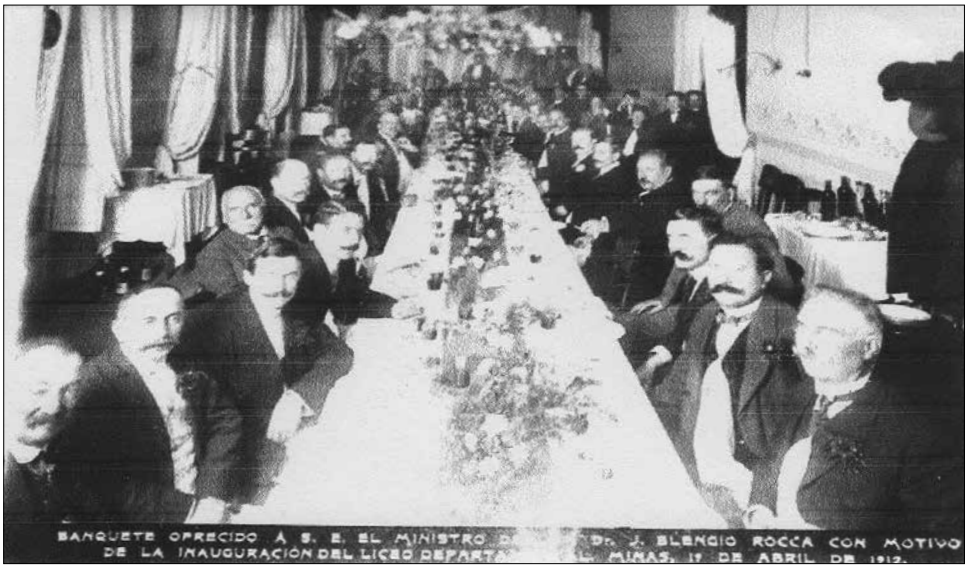
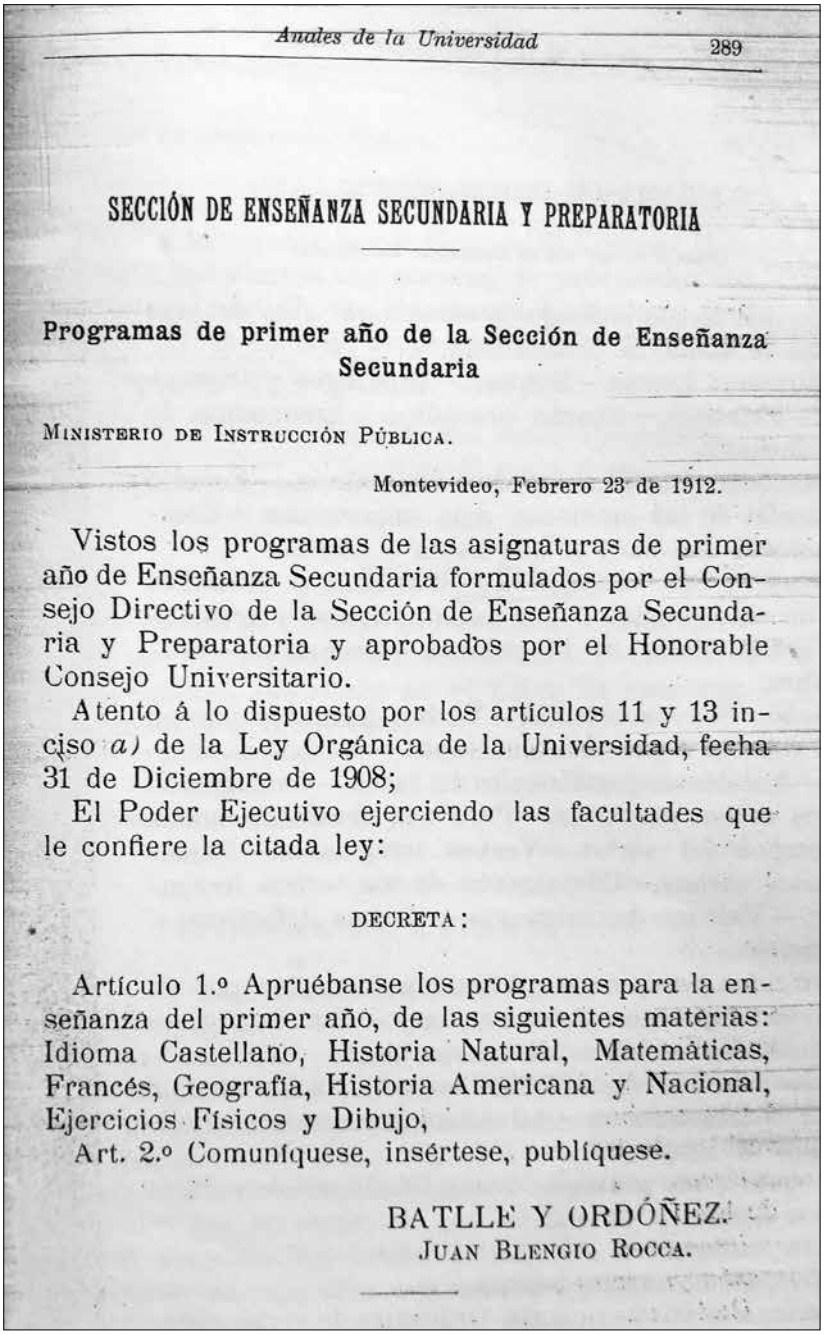


Imagen 1. Banquete ofrecido al ministro de Instrucción Pública con motivo de la inauguración del Liceo Departamental de Minas, el 19 de abril de 1912 (Instituto Eduardo Fabini, Minas)



Anales de la Universidad 289

SECCIÓN DE ENSEÑANZA SECUNDARIA Y PREPARATORIA

Programas de primer año de la Sección de Enseñanza Secundaria

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA.

Montevideo, Febrero 23 de 1912.

Vistos los programas de las asignaturas de primer año de Enseñanza Secundaria formulados por el Consejo Directivo de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria y aprobados por el Honorable Consejo Universitario.

Atento á lo dispuesto por los artículos 11 y 13 inciso *a)* de la Ley Orgánica de la Universidad, fecha 31 de Diciembre de 1908;

El Poder Ejecutivo ejerciendo las facultades que le confiere la citada ley:

DECRETA:

Artículo 1.º Apruébanse los programas para la enseñanza del primer año, de las siguientes materias: Idioma Castellano, Historia Natural, Matemáticas, Francés, Geografía, Historia Americana y Nacional, Ejercicios Físicos y Dibujo,

Art. 2.º Comuníquese, insértese, publíquese.

BATLLE Y ORDÓÑEZ.
JUAN BLENGIO ROCCA.

Imagen 2. Texto del decreto de 23 de febrero de 1912, en el que se aprueban los programas de 1.er año de la Sección de Enseñanza Secundaria (Universidad de Montevideo, 1912)

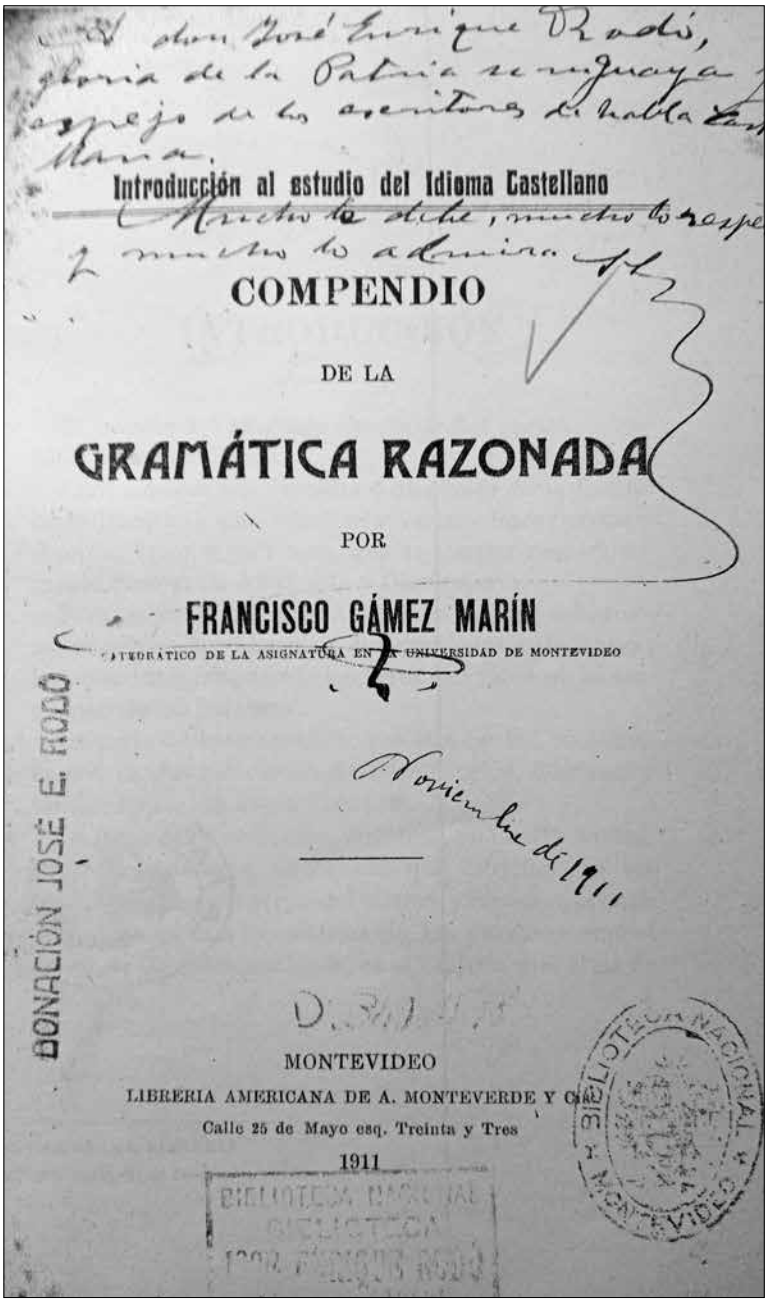


Imagen 3. Portada de un ejemplar de la *Introducción al estudio del idioma castellano. Compendio de la Gramática razonada* (1911) de Francisco Gámez Marín, con dedicatoria del autor a José Enrique Rodó (Biblioteca Nacional)

Imagen 4. Portada del *Compendio de la Gramática razonada* de Francisco Gámez Marín (1913) (Biblioteca Nacional)

En esta investigación se presenta la enseñanza de español en educación secundaria pública uruguaya desde 1912 hasta 1973 desde una perspectiva político-lingüística. La creación de los liceos departamentales en 1912 significó el segundo hito de la generalización del español en Uruguay, luego del decreto-ley n.º 1350 de Educación Común de 1877 para enseñanza primaria. Las asignaturas Idioma Castellano de 1912 e Idioma Español de 1936 colaboraron con la afirmación del español como lengua nacional y siguieron la norma lingüística peninsular. Tanto los libros para los estudiantes como los programas oficiales coadyuvaron en la expansión y consolidación del español como lengua nacional.

Este volumen presenta la tesis de maestría en Ciencias Humanas (opción Lenguaje, Cultura y Sociedad) por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar), defendida en 2016. El tribunal evaluador de la tesis dictaminó su aceptación con mención y recomendó su publicación.

ISBN: 978-9915-40-246-8